



Ahva Laura & Keränen Nilla

Sukupuoli peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 1985-2014

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajakoulutus

2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Sukupuoli peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 1985-2014. (Ahva Laura & Keränen Nilla)

Pro gradu -tutkielma, 83 + 14 sivua

Syyskuu 2018

Tässä pro gradu -tutkielmassa kuvataan diskurssianalyysin keinoin, miten sukupuolta on käsitelty peruskoulun (1985 ja 1994) ja perusopetuksen (2004 ja 2014) opetussuunnitelmien perusteissa. Tutkielma fokuoitiin suomalaisiin opetussuunnitelmiin ja niiden alakoulua koskeviin osioihin. Tutkielman tavoitteena on lisätä tietoa opetussuunnitelmista asiakirjoina, jotka vaikuttavat oppilaiden käsitykseen sukupuolen muotoutumisesta, ja jotka ovat näin myös rakentamassa sukupuolta yhteiskunnallisena ja sosiaalisena ilmiönä. Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu sekä sukupuolta että opetussuunnitelmaa koskevan kirjallisuuden varaan.

Tutkimuskysymys on: Miten sukupuolta käsitellään suomalaisissa vuosien 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa sekä vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa? Tarkentavia ja syventäviä alakysymyksiä on kolme: 1. Millaisia sukupuoleen kytkeytyviä kehityslinjoja peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on vuosina 1985-2014 nähtävissä? 2. Millaisia käsityksiä sukupuolesta on peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 1985-2014? sekä 3. Mitkä ovat sukupuolen tilat peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa sekä miten peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ilmentävät sukupuolineutraalia, sukupuolistavaa, sukupuolisensitiivistä ja sukupuolivastuullista orientaatiota? Toteutettu diskurssianalyysi rakentuu edellä esitettyjen alakysymysten pohjalta, ja niiden avulla muodostuu vastaus päätutkimuskysymykseen.

Sukupuoli on kaikissa analysoiduissa opetussuunnitelmien perusteissa jossain määrin läsnä. Jokaisissa opetussuunnitelmien perusteissa sukupuoli näyttäytyy erityisesti tasa-arvon käsitteen kautta, ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen nostetaan keskeiseksi koulun tehtäväksi. Sukupuoli saa tilaa kaikissa opetussuunnitelmissa sekä yleisessä osiossa, että eräiden oppiaineiden kohdalla. Nämä oppiaineet vaihtelevat eri opetussuunnitelmien perusteissa, mutta merkittäviksi sukupuolinäkökulmasta nousevat esimerkiksi liikunta, käsityö ja oppilaanohjaus. Vuosien 1985, 1994 sekä 2004 peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet heijastelevat hyvin neutraalia suhtautumista sukupuoleen. Erityisesti vuosien 1985 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet sisältävät kuitenkin myös sukupuolistavaa orientaatiota. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa sukupuoli käsitetään selkeästi aiempia opetussuunnitelmien perusteita merkityksellisemmäksi ilmiöksi. Asiakirja on tutkielmassa analysoiduista opetussuunnitelmien perusteista sukupuolisensitiivisin ja -vastuullisin.

Tutkimustulosten luotettavuutta tukee lähteiden monipuolinen käyttö ja niiden kriittinen valinta. Tutkimustulokset ovat pääsääntöisesti linjassa aiempien aihetta koskevien tutkimusten kanssa, mutta tuovat myös uutta tietoa ja näkökulmia. Myös kahden tutkijan yhteistyö lisää luotettavuutta, sillä se on mahdollistanut asioiden syvällisen tarkastelun eri näkökulmista. Toteutettu analyysi tarkastelee ilmiöitä eri lähestymistapojen ja teorioiden pohjalta, eikä siinä tyydytä yksioikoisiin johtopäätöksiin.

Avainsanat: Sukupuoli, opetussuunnitelma, opetussuunnitelman perusteet, peruskoulu, perusopetus, diskurssianalyysi

Sisältö

1 JOHDANTO.....	6
2 SUKUPUOLI, YHTEISKUNTA JA KOULU.....	7
2.1 Teorioita sukupuolesta.....	9
2.2 Suomalaisen yhteiskunnan ja koulutuksen nykytila sukupuolinäkökulmasta.....	14
3 PERUSKOULUN JA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEET...18	
3.1 Suomalaisen opetussuunnitelman historiaa.....	19
3.2 Opetussuunnitelma ja sukupuolten välinen tasa-arvo.....	23
3.3 Aikaisempaa tutkimusta sukupuolesta opetussuunnitelmissa.....	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	29
4.1 Tutkimuskysymykset.....	30
4.2 Laadullinen tutkimus.....	31
4.3 Diskurssianalyysi.....	31
5 SUKUPUOLI PERUSKOULUN JA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEISSA 1985-2014.....	37
5.1 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985.....	37
5.1.1 Käsitteitä sukupuolesta.....	38
5.1.2 Sukupuolen tilat ja orientaatio.....	40
5.2 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.....	46
5.2.1 Käsitteitä sukupuolesta.....	47
5.2.2 Sukupuolen tilat ja orientaatio.....	48
5.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.....	53
5.3.1 Käsitteitä sukupuolesta.....	53
5.3.2 Sukupuolen tilat ja orientaatio.....	55
5.4 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.....	59
5.4.1 Käsitteitä sukupuolesta.....	60
5.4.2 Sukupuolen tilat ja orientaatio.....	61
6 TULOKSET.....	68
6.1 Sukupuoleen kytkeytyvät kehityslinjat.....	68
6.2 Käsitteitä sukupuolesta.....	70
6.3 Sukupuolen tilat ja orientaatio.....	71
7 POHDINTA.....	74
7.1 Tutkimusprosessi.....	74
7.2 Tutkimustulosten tarkastelua.....	75
7.3 Luotettavuus ja eettisyys.....	78

8	LÄHTEET.....	83
----------	---------------------	-----------

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmamme tarkastelee, miten sukupuolta on käsitelty suomalaisissa peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Tutkielman kohteena ja aineistona ovat kaikki tähän mennessä julkaistut suomalaiset peruskoulun (1985 ja 1994) sekä perusopetuksen (2004 ja 2014) opetussuunnitelmien perusteet. Tutkielmamme sijoittuu sukupuolentutkimuksen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen välimaastoon.

Tutkimusmenetelmänä käytämme diskurssianalyysia, jonka puitteissa käsittelemme aineistoa tieteelliseen teoriataustaan nojaten. Tämä tutkielma on jatkotutkimus kandidaatintutkielmallemme (Ahva & Keränen 2017), jossa perehdyimme samaan aihealueeseen kirjallisuuskatsauksen keinoin: Olemme siis selvittäneet jo kandidaatintutkimusmassamme, kuinka sukupuolta on käsitelty suomalaisissa peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa vuodesta 1985 vuoteen 2014 aikaisempien tutkimusten perusteella.

Tarvetta tämän tutkielman laatimiselle todella on. Ylipäättään koko suomalaisen peruskoulun historiallista muutosta on sen synnystä näihin päiviin asti tutkittu melko niukasti, kuten myös suomalaista opetussuunnitelmaa -ja sen muutosta- verrattuna kansainvälisen opetussuunnitelmatutkimuksen kenttään (Autio 2017, 19; Sahlberg 2015, 61). Eteenkin vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden tutkimusta on toistaiseksi julkaistu vähäisesti. Sukupuolta opetussuunnitelmissa ei ole tutkittu paljoa, eikä varsinkaan tuoretta tutkimusta aiheesta löydy tällä hetkellä kattavasti: Tässä tutkielmassa tarkastellaan ensimmäistä kertaa myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita sukupuolinäkökulmasta.

Sukupuolinäkökulmaa koskeva tutkimus suomalaisista opetussuunnitelmista ei saa jäädä ainoastaan muutaman sellaisen tutkimuksen varaan, joiden merkittävin painopiste on vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmissa. Tuoretta tutkimusta aiheesta tarvitaan, jotta tiedostaisimme entistä paremmin juuri tämän hetken kehittymisen tarpeita, sekä toisaalta niitä asioita, joiden suhteen uudistukset ovat olleet toimivia. Ymmärtämällä historiaa voi ymmärtää paremmin myös nykyhetkeä ja tulevaa. Tässä tutkielmassa analysoidaan juuri tästä syystä tällä hetkellä voimassa olevien opetussuunnitelman perusteiden ohella myös kaikkia aikaisempia. Suomalaiset peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ovat merkittävimpiä peruskouluopetusta ohjanneista ja ohjaavista asiakirjoista, eikä siis ole yhdentekevää, kuinka sukupuoli niissä näyttäytyy. Opetussuunnitelmien perusteita voidaan tarkastella asiakirjana, joka on vaikuttamassa oppilaiden ja heidän kasvattamisensa kautta

koko yhteiskunnassa vallitseviin diskursseihin ja käytäntöihin, jotka kietoutuvat sukupuoleen. Sukupuoli vaikuttaa niin piiloisina, kuin selkeästi näkyvinä oletuksina ja luokitteluina elämäämme huomattavan paljon, ja sitä koskevien diskurssien kattavampi esilletuonti ja ymmärtäminen on tärkeää. Ei riitä, että näitä diskursseja on analysoitu aikaisempien opetussuunnitelmien kohdalla, vaan tutkimuksen teon on jatkuttava ja pysyttävä ajankohtaisena. Opetussuunnitelman perusteiden uudistumisen ohella myös tiede sekä koko yhteiskunta uudistuvat jatkuvasti, ja myös sen vuoksi tuoreen tutkimuksen tekeminen on merkittävää.

Kuten Autio (2003, 7-10) toteaa, opetussuunnitelmatutkimus voi informoida niin kansallista opetussuunnitelmauudistusta, koulutuspoliittista päätöksentekoa, kuin esimerkiksi opettajan työn käytännöllistä arkea. Se voi myös antaa opettajille ja opettajaksi opiskeleville lisää ymmärrystä oman työn periaatteista ja äänettömistäkin sitoumuksista:

Opetussuunnitelmatutkimus tekee näkyväksi institutionaalisen kasvatuksen poliittisuuden ja arvosidonnaisuuden. (Autio 2017, 7-10.) Goodson (2001, 11) korostaa opetussuunnitelman historian tuntemuksen mahdollisuuksia laajentaa kouluopetusta koskevaa ymmärrystämme. Hän myös mainitsee, että historiallinen näkökulma opetussuunnitelmaan muistuttaa esimerkiksi sukupuolen jatkuvasta vaikutuksesta opetussuunnitelman rakentumiseen.

Ainoastaan näkyvään toimintaan kohdistuvan tutkimuksen sijaan

opetussuunnitelmatutkimuksen avulla voidaan selvittää syitä toiminnan taustalla.

Opetussuunnitelma on tutkimuskohteena monimuotoinen, erilaisten tekijöiden ja rakenteiden summa. (Goodson 2001, 18.)

Aiheemme valikoitumiseen on vaikuttanut kiinnostuksemme sukupuolivastuulliseen ja tasa-arvoa edistävään kasvatukseen. Olemme erityisen kiinnostuneita siitä, millä tavoin sukupuolta ja sukupuolten mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä koskeva tematiikka esiintyy opetussuunnitelmissa, sekä historiallisista kehityslinjoista, jotka ovat johtaneet peruskoulun nykytilaan sukupuolinäkökulmasta. Koska sukupuolen vaikutus ympäröivässä yhteiskunnassa on merkittävä, on meistä mielenkiintoista tarkastella niitä asiakirjoja, jotka tätä merkityksellisyyttä osaltaan ovat rakentamassa. Koemme jo kandidaatin tutkielman työstämisen tämän aihepiirin parissa kehittäneen meitä huomaamaan entistä paremmin koulutuksen ja kasvatuksen, sekä ylipäänsä yhteiskunnan, sukupuoleen kietoutuneita oletuksia, normeja ja käytänteitä, jotka aikaisemmin jäivät meiltä itsestäänselvyyksinä piiloisiksi. Tulevina ammattikasvattajina on velvollisuutemme olla tietoisia siitä, kuinka

sukupuoli ja siihen liitetyt asiat meitä ja oppilaita ympäröivät: Näin voimme sukupuolivastuullisesti varmistaa, että oma kasvatustoimintamme ei nojaa tiedostamattomiin sukupuolistuneisiin oletuksiin, jotka rajoittaisivat lasten oikeutta olla juuri omia itsejään, ei ainoastaan sukupuolensa edustajia.

Mielenkiintomme aihetta kohtaan on kasvanut luokanopettajakoulutuksen aikana. Olemme useaan otteeseen esimerkiksi harjoitteluissa ja opettajan sijaisina toimiessamme huomanneet, että peruskouluissa on vielä paljon työsarkaa sukupuolivastuullisen suhtautumistavan saavuttamisessa. Myös luokanopettajakoulutuksessa olisi kokemuksemme mukaan kehitettävää näiden aihepiirien kattavamman esilletuomisen suhteen. Tavoitteenamme on, että tutkielmamme on osaltaan lisäämässä sukupuolitietoisuutta ja auttaa ymmärtämään rakenteita, jotka vaikuttavat kasvatukseen ja siihen, miten tulevien sukupolvien kuva sukupuolesta rakentuu. Tiedon ja julkaistavan tutkimuksen lisääminen aiheesta on itsessään merkittävää, kuten edellä perustelemme. Sukupuolinäkökulman ohella meitä kiinnostaa myös laajemmin opetuksen ja kasvatuksen yhteiskunnallinen ja historiallinen konteksti. Tutkielmamme aiheen valikoituminen palvelee tätä kiinnostusta ja tiedonjanoa hyvin.

Rakennamme tutkielmamme luvussa 2. *Sukupuoli, yhteiskunta ja koulu* monipuolista teoreettista viitekehystä sukupuolen käsitteestä ja siitä, kuinka sukupuolen voidaan eri teorioiden ja historiallisten kontekstien valossa nähdä rakentuvan. Tämän jälkeen avaamme suomalaisen yhteiskunnan ja koulutuksen nykyhetkistä tilaa sukupuolinäkökulmasta. Luvussa 3. *Peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet* tarkastelemme opetussuunnitelmien perusteita ensin suomalaisen peruskoulujärjestelmän historiallisten vaiheiden kautta. Keskitymme myös sukupuolten välisen tasa-arvon sekä peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden suhteeseen, sekä siihen, kuinka sukupuolta opetussuunnitelmien perusteissa on aikaisemmin tutkittu, ja millaisia tuloksia kyseisistä tutkimuksista on saatu. Luvussa 4. *Tutkimuksen toteutus* avaamme tutkimuskysymyksiämme, sekä tarkastelemme tutkimusmenetelmäksemme valikoituneen laadullisen tutkimuksen ja diskurssianalyysin erityispiirteitä. Luku 5. *Sukupuoli peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 1985-2014* on analyysiluku, jossa pureudumme tutkimuskysymyksiimme diskurssianalyysin keinoin. Luvussa 6. *Tulokset* kokoamme tutkielmamme keskeisimmät tulokset jäsennellyksi kokonaisuudeksi tarkastellen havaitsemiamme historiallisia kehityslinjoja. Luvussa 7. *Pohdinta* tarkastelemme pohtivalla

otteella toteuttamaamme tutkimusprosessia, tutkimustuloksia sekä tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä. Pohdimme myös esiin nousseita kysymyksiä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 SUKUPUOLI, YHTEISKUNTA JA KOULU

Sukupuoli ilmiönä koskettaa jokaista; kaikilla ihmisillä on ainakin jollain tapaa sukupuoli tai siihen liittyvä kokemus. Sukupuoli on usein merkittävä osa ihmisen identiteettiä ja vaikuttaa voimakkaasti yksittäisten ihmisten kokemuksiin ja elämänvalintoihin. (Connell 2009.)

Sukupuolijako onkin yhteisössämme yleisimpiä ihmisten luokittelemisen ja tyypittelemisen perusteista (Ikävalko, Palmu & Tainio 2010, 13). Länsimaisen sukupuolijärjestelmän mukaan ihmiset pyritään jo syntymän hetkestä asti, tai sitäkin aikaisemmin, erottelemaan joko miehiksi tai naisiksi sukupuolen fyysisen ilmenemisen mukaan (Vilkkä 2010, 17).

Käsitys kahdesta, toisiinsa nähden olennaisella tavalla vastakkaisesta sukupuolesta elää vahvasti kulttuurissamme ja arkiajattelussamme (Aarnipuu 2008, 13; Connell 2009, 1-12; Juvonen 2016, 33; Oakley 2015, 43; Rossi 2010, 23-24). Enemmistö ihmisistä ajattelee, että kaikkien naisten ja kaikkien miesten välinen ero on perustavanlaatuisempi, kuin yksilöiden väliset erot saman sukupuolen sisällä (Aarnipuu 2008, 13). Sukupuoli ja siihen sosiaalisesti ja kulttuurisesti liitetyt oletukset ympäröivät meitä luonnollisina pidettyinä, kyseenalaistamattomina itsestäänselvyyksinä niin tiukasti, että tämän luokittelun merkityksille ja vaikutuksille on mahdollista sokeutua (Aarnipuu 2008, 14-15; ks. Juvonen 2016, 33).

Ominaisuudet tai kyvyt eivät noudata sokeasti sukupuolirajoja. Ihminen on ennen kaikkea yksilö, eikä ennen kaikkea sukupuolensa edustaja. Tämän huomioiminen kuuluu sukupuolivastuulliseen kasvattajuuteen sekä tasa-arvoajatteluun ja sen lakisääteiseen toimeenpanoon peruskouluissa. (ks. Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018; Huuska & Karvinen 2012, 34; Ikävalko, Palmu & Tainio 2010, 18-19; Lahelma 1987, 13-14; Oakley 2015, 61.)

Sukupuoli voidaan ymmärtää ja sitä voidaan käsitellä sekä selittää monella tapaa. Seuraavaksi tarkastelemme, kuinka merkittävimmät käsitykset ja teoriat sukupuolesta ovat pääpiirteissään muotoutuneet. Näiden käsitysten historiallisissa kontekstissa voidaan tarkastella myös sukupuolta suomalaisissa opetussuunnitelmien perusteissa.

2.1 Teorioita sukupuolesta

Käsitykset sukupuolesta ja sen selitysmallit ovat muuttuneet historian saatossa merkittävästi. Näkemysten siirtyminen nais- ja sukupuolentutkimuksen piiristä esimerkiksi kasvatuksen ja opetuksen diskursseihin sekä käytäntöön on tapahtunut viiveellä, ja erilaiset selitysmallit ovat eläneet ja elävät rinta rinnan. Esimerkiksi essentialistiset käsitykset sukupuolesta näkyvät

opettajien ja kasvattajien arki ajattelussa sekä toiminnassa tänäkin päivänä, vaikka sukupuolentutkimuksen kentällä sukupuolen essentiaalisuus, olemuksellisuus, on jo vuosikymmeniä ollut kiistelty ja pitkälti hylätty näkemys (ks. esim. Butler 1990).

Modernisaatiota edeltävää yhteiskuntaa ovat jäsentäneet traditiot, toistomallit, joilla on moraalisesti ja emotionaalisesti sitovaa voimaa. Traditionaalinen yhteiskunta toi yhteisöille turvaa, mutta ei antanut tilaa poikkeavuudelle. (Heiskala & Husso 2016, 190-191.) Myös sukupuolta ja sukupuolten eriytyneitä tehtäviä ovat leimanneet traditionaaliset mallit niiden essentiaalisesta luonteesta. Essentialististen teorioiden valossa sukupuoli näyttäytyy puhtaasti biologiaan pohjaavana, olemuksellisena ja itsestäänselvänä tosiasiana. (ks. Grosz 1986; Rojola 1996, 175; Paechter 2007, 5.) Tällainen essentialistinen ajattelutapa on ihmiselle psykologisesti Pyysiäisen (2006, 24-25) mukaan tyypillistä: Spontaanissa arki ajattelussa ymmärrämme usein yleiskäsitteet - kuten nainen tai mies- nimiksi ydinolemuksille, jotka tekevät tiettyyn, määrättyyn luokkaan kuuluvista asioista sitä, mitä ne ovat. Tällaista asioiden ydinolemusta eli essentiaa ei voida silmin havaita, eikä edes määritellä, mutta päättelemme sen olemassaolon erilaisten taustaoletuksiin liittyvien vihjeiden avulla. Pyysiäinen (2006, 24-25) toteaa, ettei tämä asioiden oletettu essentiaalisuus ole todellista, mutta olemme taipuvaisia nojaamaan arki ajattelussamme ja skeemojemme muodostamisessa käsitykseen siitä.

Sukupuolen essentiaalisena näkevien teorioiden ydinsanoma voidaan tiivistää väittämään ”Mies ja nainen yksinkertaisesti ovat perustavanlaatuisella tavalla erilaisia”. Biologisia eroja mies- ja naissukupuolen välillä toki on esimerkiksi kromosomitasolla ja tytöt ja pojat kehittyvät eräillä osa-alueilla keskimäärin eri tahtia (esim. Sutherland 1981, 70-74). Eräissä tutkimuksissa miehen ja naisen aivojen todetaan olevan erilaiset ja tämän aiheuttavan sukupuolten toisistaan eriävää käytöstä (Baron-Cohen 2003). Eriävää käytöstä on perusteltu 1800-luvulta Darwinin ajoista lähtien myös evoluutiobiologialla (Juvonen 2016, 33-35). Evoluutiobiologinen lähestymistapa sukupuolten erilaiseen käytökseen on kuitenkin noista ajoista lähtien saanut osakseen myös runsaasti kritiikkiä. Kuten Juvonen (2016, 35) toteaa, kulttuuriantropologinen tutkimus on tyrmännyt sukupuoliin liitettyjen käsitysten nojaamisen universaaleihin, fysiologisiin faktoihin. Esimerkiksi Sutherland (1981, 70) ja Lahelma (1987, 12- 13) kyseenalaistavat biologisen jaottelun merkittävyyttä. Sutherland myös herättelee pohtimaan, miten olennaisesti kasvatus ja sosialisatio voivat vaikuttaa lapsiin ja tuottaa mahdollisesti jopa sukupuolten välisiä fyysisiä, kehitykseen liittyviä eroja (1981, 70).

Biologisella sukupuolella (sex) tarkoitetaan fysiologisista tekijöistä koostuvaa kokonaisuutta (Oakley 2015, 23; Vilka 2010, 17). Yleensä tämä biologinen näkökulma sukupuoleen nähdään erityisen määräävänä, ja vaikka sen rinnalle onkin tullut muita näkökulmia, ovat opettajat ja muut kasvattajat nojanneet tästä huolimatta opetuksessaan ja kasvatustoiminnassaan edelleen biologiseen ajattelumalliin (Robinson & Diaz 2006, 131).

Yhteiskunnan modernisoituessa 1800-1900-lukujen taitteessa alkoi Heiskalan & Husson (2016, 193) mukaan levitä traditionaalisen sukupuolijärjestyksen kyseenalaistaminen. Tuolloin ympäri Eurooppaa alettiin puhua näkyvästi naisten oikeuksista ja sukupuolten tasa-arvosta. Suomi näyttäytyi tasa-arvon mallimaana myöntäessään ensimmäisten valtioiden joukossa naisille äänioikeuden vuonna 1906. Uudistuksista huolimatta täyttä sukupuolten tasa-arvoa ei saavutettu. Julkinen elämänpiiri oli ennen kaikkea miesten aluetta, ja yksityinen kodin piiri naisten. Silloinkin, kun nainen pääsi työelämään, oli hänen työnsä naisen yksityisen elämänpiirin tehtävien -lasten kasvatuksen ja kodin hoitamisen- sanelema: Naiset kelpasivat esimerkiksi sairaanhoitajiksi, siivoojiksi tai opettajiksi, mutta eivät johtajiksi. Tällainen julkisen ja yksityisen elämänpiirin varaan rakentunut sukupuolen järjestys oli hierarkkinen. Naisvaltaisia aloja pidettiin alemmassa arvossa ja ne olivat huonommin palkattuja, kuin miesvaltaiset. Tämä segregatio on heijastunut meidän päiviimme saakka. (Anttila 2012, 226-244; Connell 2009, 115-133; Heiskala & Husso 2016, 194-196; Korvajärvi 2016, 142-143; Saari 2012, 201-208; Wharton 2009, 83-85.)

Biologisen ulottuvuuden ja essentialististen teorioiden ohelle alkoi 1960-1970-lukujen vaihteesta lähtien kehittyä näkyvästi myös muita tapoja määritellä tai selittää sukupuolta tai sen osa-alueita. Biologisen sex -käsitteen ohelle syntyi sosiaalista ja kulttuurista ulottuvuutta kuvaava käsite gender. (ks. Oakley 2015; Stoller 1984; Scott 1986, 152-180; Wiesner-Hanks 2001, 2-5.) Sex-gender-jaottelun esitteli ensimmäisenä antropologi Gayle Rubin (1975, 100). Uraa uurtavaa tutkimusta aiheesta teki myöhemmin myös Joan Scott (1986). Jo vuonna 1935 biologisen ja sosiaalisen sukupuolen erosta oli tehnyt heimoyhteisöihin pohjautuvasta tutkimuksestaan julkaisun antropologi Margaret Mead (1977). Sosiaalinen sukupuoli (gender) on laaja käsite, joka syntyi kuvaamaan kaikkia biologisen sukupuolen ulkopuolelle jääviä sukupuolen ilmiöitä ja muotoja. Sex-gender-jaottelu antoi mahdollisuuden tarkastella sukupuolta muunakin, kuin yksinkertaisena biologisena kahtiajakona miehiin ja naisiin. Sukupuolentutkimuksen piirissä juuri sukupuolen gender -ulottuvuus nähdään erityisen merkityksellisenä. (Wiesner-Hanks 2001, 2-5: ks. Stoller 1984, 272-349; Pulkkinen 2000, 49.)

1960-1970-lukujen taitteessa on nähtävissä tasa-arvopolitiikan laajeneminen kohti sukupuolten aiempaa tosiasiallisemman tasa-arvon tavoittelua. Aikaa leimasi sukupuolten tasa-arvoisuuden ymmärtäminen neutraaliutena, mikä näkyi esimerkiksi unisex-muodin synnyssä. (Heiskala & Husso 2016, 196-198.) 1970-1980-luvuilla sukupuolentutkimus sai jalansijaa tieteiden kentällä. Sukupuolta alettiin pikkuhiljaa ymmärtää myös sosiokulttuurisesti rakentuvana. Esimerkiksi Judith Butler teki tunnetuksi biologiseen ja sosiaaliseen sukupuolen kaavamaisesti jakavan sukupuolimääritelmän ongelmia: Sex-gender-jako korostaa sukupuolen kiistattomuutta ja antaa ymmärtää, että biologinen sukupuoli on yksinkertainen tosiasia, johon synnytyään. (Butler 2006, 54-56.)

Butlerin (2006, 87-88) mukaan sukupuoli on *olemisen* sijaan ennen kaikkea *tekemistä*. Tätä Butlerin 1980-1990-lukujen taitteessa luomaa sukupuolen määritelmää kutsutaan performatiiviseksi sukupuoleksi. Performatiivisen sukupuolen muodostuminen ei ole vapaata valitsemista, vaan sitä tuotetaan jäykästi määriteltyjen kulttuuristen ja sosiaalisten reunaehtojen sisäpuolella. (Butler 2006, 87-88.) Simone de Beauvoir on todennut jo 1940-luvulla sukupuolen olevan jotain, johon syntymisen sijaan kasvetaan (Beauvoir 1988, 35-69). Beauvoir jakaa käsityksen sosiaalisesti rakentuvasta sukupuolesta, mutta hänen muotoilunsa sisältää myös oletetun "toimijan"; sukupuoli valikoidaan ja otetaan itselle. Sukupuolen valinnan ja sen rakentamisen nähdään kuitenkin olevan aina jollain tapaa kulttuurisesti pakotettua. (Beauvoir 1988; Butler 2006, 56-57.) Sukupuolta siis tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa - kuten peruskoulussa- vallitseviin arvoihin ja normeihin nojaten (Rossi 2010, 26). Performatiivisen sukupuolikäsityksen mukaan sukupuolta ilmennetään, rakennetaan ja vahvistetaan erilaisten puhetapojen, tekojen ja toimintojen välityksellä (Butler 2006, 22-23).

Sukupuolirooliteorioiden mukaan sukupuolirot selittyvät sosiaalisena oppimisena, jota voi tapahtua koko yhteiskunnan tasolla tai pienemmässä mittakaavassa, esimerkiksi lapsen kasvatuksessa: Valtapositiona olevien ryhmien nähdään tuottavan sosiaalista painetta toimia sukupuoliroolin odotusten mukaisesti. Sosiaalista painetta tuotetaan rankaisemalla tai palkitsemalla yksilöä riippuen siitä, kuinka hyvin hän rooliodotukset täyttää. (Connell 2009, 94-104.) Kulttuurinen sukupuoli määrittyy niiden ennakko-oletusten, mielikuvien, normien ja roolien kautta, joita sukupuoliin kulttuurisessa kontekstissa liitetään (Kujala & Syrjänen 2010, 30; Wetherell & Edley 1995, 70-71; ks. Oakley 2015). Sukupuoliroolit ovat siis kulttuuriin sidoksissa olevia käsityksiä miehistä ja naisista (Connell 2009). Rooleihin liitetään normatiivisia käsityksiä ja oletamuksia siitä, miten sukupuolen edustajien tulisi sukupuoltaan ilmentää. Sukupuolten vastakkaisuus korostuu: naisiin liittyy feminiininen ja miehisyteen

maskuliininen rooli. (Huttunen 1992, 9; Lahelma 1987, 28-30; Wetherell & Edley 1995, 9.) Mieheys ja naiseus nähdään vastakohtaparina, johon liitetään erilaisia vastakohtaisuuksia. (Huttunen 1992, 9; ks. Lahelma 1987, 13-14; Lahelma 1992, 8-9; Paechter 2007, 24-26.) Perinteisessä sukupuolijärjestyksessä maskuliinisuuteen liitetyt asiat ovat nauttineet feminiinisyyteen liitettyä suurempaa arvostusta (Ikävalko, Palmu & Tainio 2010, 18; ks. Beauvoir 1988).

Pohjoismaiden feministisessä keskustelussa konsensusaseman on saavuttanut paradigma, joka korostaa tasa-arvoa ja sukupuolten välistä suhteellista samanlaisuutta (Lahelma 1987, 7-8; Rossi 2010, 28-30). Postmoderni feminismi pyrkii ylittämään jyrkän kaavamaisen sukupuoli- jaon kriittisellä tavalla ja ottamaan huomioon sukupuolen moninaisen luonteen. Sukupuolta rakennetaan, toistetaan ja vahvistetaan puhetavoin yhteisöjen ja yhteiskunnan käytännöissä. Yksilöt kehittävät ja omaksuvat kasvun prosesseissaan sukupuolen edustajana elämisen taitoja ja tapoja. Postmoderni feminismi asettaa kysymyksiksi, kuinka sukupuolta tuotetaan ja esitetään, ja millaisia valtasuhteita näillä representaatioilla tuetaan. Koko samanlainen vai erilainen -vastakkainasettelu naisten ja miesten välillä nähdään tästä näkökulmasta sukupuoli- ja -hierarkian uusintajana. (Kuusipalo 2002, 210-215; Naskali 2010, 280.)

Modernissa multitraditionalistisessa yhteiskunnassa sukupuoli löystyy Heiskalan & Husson (2016, 202) mukaan asteittain irti jyrkän biologisesta määritelmästä. Psykologisen tutkimuksen pohjalta tänä päivänä tiedetään, että sukupuoleen ei synnytä ”valmiina”, vaan siihen kasvetaan kehitysympäristössä (Huopainen 1992, 37). Tiedetään, että eri yhteisöissä ja kulttuureissa on tunnistettu erilaisia sukupuolen kategorioita miehen ja naisen lisäksi (Connell 2009, 109). Sukupuoli nähdään lisääntyvissä määrin kulttuuristen skeemojen ja tapojen ilmentymänä. Valinnanmahdollisuudet niin sukupuolen, kuin muiden yhteiskunnallisten erottelujärjestelmien alueilla lisääntyvät. Kasvaneen vapauden käänköpuolena syntyy mahdollisuuksia erilaisille fundamentalismeille, jotka tarjoavat moninaisuuden ”kaoottisuudelle” yksinkertaisemman vaihtoehdon. Suomen nykytilanteessa onkin nähtävissä elementtejä sekä sukupuolikysymykseen liittyvän vapauden ja suvaitsevaisuuden, että toisaalta uuden sukupuolifundamentalismin noususta. (Heiskala & Husso 2016, 202.)

Psyykkisellä sukupuolella ja siihen kietoutuvalla sukupuoli-identiteetillä tarkoitetaan yksilöllistä kokemusta ja tietoisuutta omasta sukupuolesta (Connell 2009, 104-109). Sukupuoli-identiteetti lähtee muodostumaan jo varhaislapsuuden vuorovaikutuksessa vanhempiin ja

muihin hoitajiin, minkä seurauksena lapsi alkaa kokea itsensä yleisimmin joko tytöksi tai pojaksi. Lisäksi on myös lapsia, jotka eivät asetu tämän kategorisoinnin sisälle. Lapsen mielenterveyden, minäkäsityksen, suotuisan kehityksen ja identiteetin eheyden kannalta on merkittävää, että lapsi tulee hyväksytyksi omana itsenään ja että hänen yksilöllistä itseilmaisuaan sekä moninaisuuttaan tuetaan. (Huopainen 1992, 37; Huuska 2010, 158; Huuska & Karvinen 2012, 33-37.)

Tutkijoina käsityksemme sukupuolesta nojaa teorioihin sukupuolen sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotetusta sekä rakentuvasta luonteesta. Jaamme postmodernin feminismin mukaisen sukupuolikäsityksen, jonka mukaan sukupuoli on essentiaalisen kaksijakoisuuden sijaan moninainen kokonaisuus. Myös Butlerin luoma teoria sukupuolen performatiivisuudesta on linjassa omien käsitystemme kanssa. Tiedostamme myös biologisen sekä psyykkisen sukupuolen merkityksen.

3.2 Suomalaisen yhteiskunnan ja koulutuksen nykytila sukupuolinäkökulmasta

Sukupuoli ja sukupuolten väliset todelliset tai oletetut erot näyttäytyvät monin tavoin suomalaisessa yhteiskunnassa ja sen rakenteissa. Eroista puhuttaessa on huomioitava niiden olevan usein keskimääräisiä ja aina on myös keskimääräisen ulkopuolelle asettuvia yksilöitä. Sukupuolten välisiin eroavaisuuksiin kohdentuva tutkimus ei ota aina huomioon yksilöiden välistä tai sukupuolen moninaisuutta. Yhteiskuntarakenteiden sukupuolistuneisuus on silti syytä nostaa esille, jotta siihen voitaisiin käytännön tasolla puuttua. Sukupuoli ja sukupuoliin liitetyt uskomukset sekä oletukset rakentuvat jokapäiväisessä arkielämässä ja toisaalta vuorovaikutuksessa erilaisten yhteiskunnallisten rakenteiden kanssa. Nämä prosessit ja niihin sisältyvät valinnat tuottavat ja uusintavat sekä sukupuoleen liitettyä jatkuvuutta, että muutosta. (Lammi-Taskula & Salmi 2016, 161.)

Sukupuolten väliset erot näkyvät peruskoulua koskevissa tutkimuksissa. Poikien oppimistulokset ovat keskimääräisesti useilla osa-alueilla tutkimustulosten mukaan tyttöihin verraten heikompia, mutta samalla tyttöjen usko oman osaamisensa tasoon on negatiivisempi, kuin poikien (Hiltunen, Nissinen, Puhakka, Rautopuro & Vettenranta 2016; OECD 2016). Viime vuosikymmenellä toteutetussa tarkastelussa havaittiin tyttöjen ja poikien koulumenestyksen vaihtelevan oppiaineittain ja tyttöjen asennoitumisen opiskeluun olevan yleisesti ottaen myönteisempää, kuin poikien (Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004, 65).

Naisten ja miesten väliset erot myös työelämässä ovat Korvajärven (2016, 142-143) mukaan selkeitä ja monet ammatit sekä toimialat jyrkästi sukupuolen mukaan jakautuneita. Myös koulutuspoluissa näkyy sukupuolen mukainen jakauma. Miehet esimerkiksi ohjautuvat ja hakeutuvat erilaisiin johtotehtäviin useammin kuin naiset, sekä saavat keskimäärin naisia korkeampaa palkkaa. Sukupuolen mukainen koulutuksellinen ja ammatillinen segregatio jäykistää työmarkkinoiden rakenteita ja toisaalta uusintaa sekä ylläpitää sukupuolten eriarvoisuutta yhteiskunnassa ammattien arvostuksellisten- ja palkkaerojen myötä. (Korvajärvi 2016, 142-143; ks. Bjerén & Elgqvist-Saltzman 1994.) Työelämän rakenteet määrittelevät myös ne puitteet ja ehdot, joissa työ ja perhe-elämä sovitetään yhteen (Lammi-Taskula & Salmi 2016, 161-163). Näiden puitteiden sanelemana naiset esimerkiksi jäävät keskimäärin pidemmäksi aikaa kotiin työelämän ulkopuolelle hoitamaan lapsia kuin miehet (Anttila 2012, 226-244; Saari 2012, 201-208; Wharton 2009, 83-85).

Sukupuolten väliseen tasa-arvoon liittyy myös sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen näkökulma. Juridisen määritelmän täyttäviä sukupuolia on Suomessa vain kaksi. Erilaisiin sukupuolivähemmistöihin kuuluvia ihmisiä on kuitenkin arvioitu asuvan keskimääräisesti jokaisessa Suomen kunnassa (Lehtonen 2006, 14). Sen lisäksi arviolta n. 5-15% kokonaisväestöstä lukeutuu johonkin seksuaalivähemmistöön (Tilastokeskus 2013). Heteroseksuaalisuus nähdään Ikävalkon, Palmun ja Tainion (2010, 18) mukaan usein kouluissa ainoana hyväksyttävänä tapana toteuttaa omaa seksuaalisuuttaan. Heteronormatiivisuus on ajattelutapa, jonka mukaan kaikki ihmiset ovat joko heteroseksuaaleja naisia tai miehiä, jotka toteuttavat ja ilmentävät kulttuurisesti odotetulla tavalla sukupuoltaan ja seksuaalisuuttaan (Lehtonen 2003, 29-32). Tällainen ajattelutapa rajoittaa tasa-arvon toteutumista sekä yksilön vapautta ja mahdollisuuksia, mikä on koulukontekstissa tärkeää tiedostaa ja huomioida (Mustola & Pakkanen 2007, 13). Kuten Seta Ry:n julkaisemassa *Sukupuolen moninaisuus* -oppaassa (2015, 10) todetaan lapsen vaikuttaa voimakkaasti se, onko koulussa tilaa sukupuolen moninaisuudelle. Sukupuolivähemmistöihin kuuluvat lapset ja nuoret ovat verrattain näkymättömiä. Kielteisiä asenteita, syrjintää ja jopa väkivaltaa sukupuoli-identiteetin tai sukupuolen ilmaisun vuoksi on todettu kouluissa esiintyvän, vaikka niistä kerrotaan harvoin eteenpäin esimerkiksi opettajalle. (Hautakorpi ym. 2015, 10.)

Opetushallitus on 21.10.2015 antanut vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin lisäyksenä määräyksen koulukohtaisen tasa-arvosuunnitelman laatimisesta. Jokaisen peruskoulun on määräyksen myötä tasa-arvolain velvoittamina laadittava toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma, joka toimii käytännön työkaluna kouluissa. Kyseessä on

merkittävä uudistus, jonka taustatekijänä voidaan nähdä olevan vuonna 2010 hallituksen esittämän tasa-arvoa koskevan selonteon. Tämän selonteon myötä myös peruskoululle annettiin velvoite tasa-arvon toiminnallisesta edistämisestä. (Nousiainen 2012, 173.) Suunnitelman tulee sisältää selvitys koulun senhetkisestä tasa-arvotilanteesta, arvio aikaisempaan suunnitelmaan sisältyneiden toimenpiteiden toteuttamisesta sekä tuloksista ja mahdollisesti tarvittavat toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi. Suunnitelman laatimisen työkaluksi opetushallitus on julkaissut oppaan *Tasa-arvotyö on taitolaji - Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa* (Hautakorpi ym. 2015). (Hautakorpi ym. 2015, 7-8.)

Sukupuolta ja opetussuunnitelmia tutkittaessa keskeisessä roolissa ovat erilaiset sukupuolta koskevat orientaatiot: sukupuolistaminen ja sukupuolistunut, sukupuolineutraalius, sukupuolisensitiivisyys sekä sukupuolivastuullisuus. Sukupuolistamisella tarkoitetaan sukupuolten mukaan toteutettua erontekoa, jota voidaan Joan Ackerin (1992) mukaan lähestyä rakenteiden, prosessien ja resurssien kautta. Prosesseihin liittyy työmarkkinoiden segregaatian tuottaminen, jonka taustalla vaikuttavat sukupuoliin liitetyt stereotypiset olettamukset, asenteet, arvot ja normit. Sukupuolistereotypiat ovat yksioikoisia odotuksia ja olettamuksia siitä, kuinka miesten ja naisten tulisi esimerkiksi pukeutua, käyttäytyä ja ilmaista itseään ollakseen sukupuolensa edustajia. Sukupuolistaminen ja sen mukaisesti tuotettu sukupuolijako vaikuttaa esimerkiksi koulutuspolkujen valinnoissa ja ammatteihin hakeutumisen taustalla ja edistää siten sukupuolten välistä segregatiota. (Kujala & Syrjäläinen 2010, 32.) Ackerin (1992) mukaan peruskoulun kaltaiset organisaatiot ovat yleensä aina jollain tapaa sukupuolistuneita. Sukupuolistaminen ja heteronormatiivinen ajattelutapa kulkevat yleensä käsi kädessä (Lehtonen 2003).

Sukupuolineutraaliudella tarkoitetaan sokeaa suhtautumistapaa sukupuoleen -sukupuoleen ei siis kiinnitetä huomiota ja sukupuolten väliset eroavaisuudet tai eroavaisuuksien mahdolliset vaikutukset jätetään huomiotta (Kujala & Syrjäläinen 2010, 32). Sukupuolten välisten keskinäisten eroavaisuuksien ja sukupuolen merkityksellisyyden kieltäminen käsitetään usein tasa-arvoa edistäväksi tai sukupuolisensitiiviseksi toiminnaksi (Lahelma 1993, 15). Tämä perustuu oletukseen, jonka mukaan sukupuolesta puhuminen johtaa erojen ja sukupuolten vastakkainasettelun stereotyyppiseen korostamiseen (Gordon & Lahelma 1992, 317). Todellisuudessa lopputulema voi olla täysin päinvastainen. Ylitapio-Mäntylän (2012, 25) mukaan sukupuolineutraalius saattaa häivyttää yksilöiden välisiä eroavaisuuksia ja estää sukupuolen moninaisuuden havainnoimista. Sukupuoleen kytkeytyviä rakenteita, prosesseja ja kulttuurisia ilmentymiä pidetään itsestäänselvyyksinä, eikä niihin kiinnitetä huomiota

(Lappalainen ym. 2012, 298). Sukupuolineutraali orientaatio toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa, kuten opetussuunnitelmien perusteissa, ei Kujalan & Syrjäläisen (2010, 37-38) mukaan turvaa tasa-arvo-ongelmien huomioimista, eikä myöskään velvoita siihen. Sukupuolesta vaiettaessa stereotyyppit voivat rauhassa kyseenalaistamattomina kukoistaa ja yhteiskunnan sukupuolistuneet rakenteet tämän myötä jatkaa olemassaoloaan (Kujala & Syrjäläinen 2010, 32, 37-38; Ylitapio-Mäntylä 2012, 25).

Sukupuolisensitiivisyydellä tarkoitetaan Kujalan & Syrjäläisen (2010, 31) mukaan sukupuolinäkökulman huomioimista kaikessa toiminnassa. Se on kykyä antaa tilaa erilaisuudelle, kohdata jokainen ihminen yksilönä sekä kiinnittää sukupuoleen huomiota ainoastaan silloin, kun sillä voi relevantisti olla merkitystä. Sukupuolisensitiivisyys on myös herkkyyttä tunnistaa itsessään piiloisia tekijöitä, jotka vaikuttavat eriävään suhtautumiseen eri sukupuolten edustajia kohtaan. (Kujala & Syrjäläinen 2010, 31.) Sukupuolisensitiivisyydellä voidaan tarkoittaa myös toimintaa, jossa yhteiskunnan sukupuolistuneet rakenteet ja niiden vaikutukset kyetään niin tiedostamaan, tunnistamaan kuin merkityksellistämään pyrkien aktiivisesti edistämään tasa-arvoa (Korhonen 1998, 15). Sukupuolinäkökulman huomioiminen eri yhteiskunnan tasoilla ja toiminnoissa on sukupuolten välisen tosiasiallisen tasa-arvon toteutumisen edellytys (Kujala & Syrjäläinen 2010, 31).

Tässä tutkielmassa käytämme sukupuolisensitiivisyyden rinnalla sukupuolivastuullisuuden käsitettä. Sukupuolivastuullisuudella tarkoitetaan lähestymistapaa, jossa sukupuolisensitiivisyydelle asetetut ehdot täyttyvät, ja jossa ihminen ei ainoastaan tiedosta niitä, vaan pyrkii myös toimimaan vastuullisesti niiden mukaisesti (Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018). Esimerkiksi opettajana toimiessa vaaditaan niin sukupuolisensitiivisyyttä, kuin vastuullisuuttakin; tasa-arvon edistämistä paitsi paperilla, myös käytännön jokapäiväisessä kasvatustoiminnassa. Opetussuunnitelmatekstin tuovat vastuullisuuden tasolle konkreettiset, velvoittavat ohjeet käytännön toimista, eivät vielä sensitiiviset korulauseet.

Sukupuolta peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on mahdollista tarkastella tässä luvussa esitettyjen teorioiden ja käsitteiden valossa. Seuraavaksi käsittelemme opetussuunnitelmia ja niiden historiallista kontekstia.

3 PERUSKOULUN JA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEET

Perusopetus on jokaiselle suomen kansalaiselle tarkoitettua, maksutonta kasvatusta ja opetusta, joka järjestetään useimmiten kunnan tarjoamana palveluna peruskouluissa. Perusopetuksen tavoitteena on tukea jokaisen yksilöllistä kasvua ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä, sekä turvata tarpeellisten tietojen ja taitojen saavuttaminen. Perusopetuksen oppimäärä opiskellaan yhdeksässä vuodessa ja lähtökohtaisesti jokainen suomalainen lapsi on oppivelvollisuuden myötä velvollinen sen opiskelemaan. Tuon oppimäärän sisältö ja muut perusopetuksen järjestämisestä koskevat asiat määritellään perusopetusta ohjaavassa lainsäädännössä, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä paikallisissa opetussuunnitelmissa. Suomessa lähes 99,7 % lapsista suorittaa oppivelvollisuuden mukaisen perusopetuksen oppimäärän ja saa perusopetuksen päättötodistuksen. (Opetushallituksen [www-sivut](http://www.opetus.fi).) Tämän tiedon valossa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vaikuttavat huomattavasti lähes jokaisen suomalaisen lapsen koulutaipaleeseen ja sitä kautta koko yhteiskuntaan. Kuten Autio (2017, 7) toteaa, me kaikki tulemme siksi, mitä olemme, eittämättä myös opetussuunnitelmien vaikutuksen kautta.

Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen laatu ja tasa-arvo, sekä luoda suotuisat edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Tämän ohjausjärjestelmän normiosan muodostavat perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset, opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma ja siihen pohjaavat lukuvuosisuunnitelmat. Järjestelmän eri osat uudistuvat opetushallituksen mukaan aika ajoin jotta opetuksen järjestämisessä pystyttäisiin ottamaan huomioon muutokset koulua ympäröivässä maailmassa sekä vahvistamaan koulun tehtävää kestävän tulevaisuuden rakentamisessa. (POPS 2014, 9.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet laatii ja julkaisee opetushallitus. Kyseessä on opetushallituksen antama määräys, jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan (POPS 2014, 473). Paikallisten -alueellisten, kuntakohtaisten tai molempien-opetussuunnitelmien perusteella taas laaditaan koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Opetushallitus on opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa toimiva, opetuksen ja koulutuksen järjestämisestä ja kehittämisestä vastaava hallinnollinen virasto. (Opetushallituksen [www-sivut](http://www.opetus.fi).)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita voidaan pitää koulun toiminnan kannalta erittäin keskeisenä opetusta ohjaavana normina (Merimaa 2004, 5-6; Opetushallituksen www-sivut). Opetussuunnitelma ohjaa opettajan työtä hallinnollis-juridisesti, tiedollisesti, didaktisesti sekä pedagogisesti (Vitikka 2009, 7, 49-70). Opetussuunnitelman perusteissa määritellään perusopetuksen arvoperusta ja tehtävä, oppimiskäsitykseen, oppimisympäristöön, toimintakulttuuriin ja työtapoihin liittyvät periaatteet, oppiaineiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä oppilaan ohjaukseen, tukemiseen ja arviointiin sekä oppilashuoltoon ja kodin sekä koulun yhteistyöhön liittyvät toimintalinjat (POPS 2014, 9). Tuntijaon perusteiden määrääminen tapahtuu perusopetuslaissa ja -asetuksessa (1998/628 14 §). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtäväksi opetushallitus määrittelee yhteisen perustan antamisen paikallisille opetussuunnitelmille ja siten opetuksen ja oppilaiden oikeuksien yhdenvertaisen toteutumisen edistämisen maanlaajuisesti (Opetushallituksen www-sivut; POPS 2014, 473). Opetushallitus voi antaa kulloinkin voimassa oleviin opetussuunnitelman perusteisiin lisäyksiä ja muutoksia, jotka ovat opetuksen järjestäjiä velvoittavia. Tällä hetkellä voimassa oleviin perusteisiin on annettu useita lisäyksiä, kuten opetuksen järjestämistapoja koskeva täsmennys, täsmentävä muutosmääräys sekä määräys koulukohtaisen tasa-arvosuunnitelman laatimisesta. (Opetushallituksen www -sivut.)

Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella Vitikan (2009, 49-50) mukaan sekä toiminnallisena, opettajan työtä ohjaavana dokumenttina, että historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin kytkeytyvänä kouluinstituution ohjaamisen välineenä. Opetussuunnitelmaa laadittaessa tehdään aina jonkinlaisia valintoja siitä, mitä opetamme ja mitä emme, sekä kuinka ja mihin kasvatamme (Autio 2017, 9; Antikainen, Rinne & Koski 2013, 196; Kartovaara 2004, 66). Kuten Antikainen ym. (2013, 196) toteavat, opetussuunnitelmaan sisällytetään koulutuksen yhteiskunnalliset päämäärät ja oletukset lasten tarvitsemista tiedoista. Opetussuunnitelman laadinta on neuvottelua siitä, millainen tulevaisuuden maailma on tai millainen sen halutaan olevan (Autio 2017, 9). Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella myös poliittisen vaikuttamisen välineenä, sillä sen avulla ilmaistaan poliittisten päättäjien sekä toimivaltaisten viranomaisten tahto koulutuksen päämäärien suhteen (Kartovaara 2004, 66; Rokka 2011).

3.1 Suomalaisen opetussuunnitelman historiaa

Kaikille yhteiseen peruskoulujärjestelmään siirryttiin Suomessa asteittain vuosina 1970-1978. Aikakauden sosiaalipoliittinen ilmapiiri ja arvomaailma tukivat oikeudenmukaisuuden sekä tasa-arvon edistämistä yhteiskunnassa, mikä vaikutti myös peruskoulujärjestelmään siirtymisen taustalla. Hyvinvointivaltion ihanteiden toteuttamista ja noudattamista pidettiin yleisesti ennemmin tulevaisuuteen sijoittamisena kuin järjestelmän ylläpidon kustannuksina; luotettiin siihen, että hyvinvointivaltion kehitys kulkee tasaisesti eteenpäin (Kuikka 1997, 125; Sahlberg 2015, 43-44). Kansainvälisestikin 1970-lukua leimasi voimakas koulutusoptimismi (Kuikka 1997, 123).

Erityisesti koulutus nähtiin mahdollisuutena tasavertaisen sivistystason ja hyvinvoinnin saavuttamisesta yhteiskuntaluokasta riippumatta. Peruskoulujärjestelmän valttina onkin kautta aikain pidetty sen yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon takaamista, mutta toisaalta sitä on kritisoitu oppilaiden tasapäästämisestä ja keskinkertaistamisesta. On esitetty, että esimerkiksi erilaisista sosiaalisista oloista tulevilta lapsilta on mahdotonta odottaa yhtäläistä oppimisen tasoa. Peruskoulun vastustajat epäilivät sen syntyäaikoina, että oppimistulokset tulisivat heikkenemään, mutta niin ei kuitenkaan käynyt. (Kuikka 1997, 139; Sahlberg 2015, 44-45; Uusikylä 2005, 13-14.)

Peruskoulujärjestelmään siirtymisen jälkeen ei käytössä aluksi ollut peruskoulun tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, vaan ainoastaan peruskoulun opetussuunnitelma, joka ilmestyi kaksiosaisena ja erittäin yksityiskohtaisena opetusta ohjaavana komiteamietintönä. Ensimmäiset suomalaiset opetussuunnitelman perusteet astuivat voimaan vuonna 1985 ja tämän jälkeen ne ovat uusiutuneet vuosina 1994, 2004 sekä 2014. Opetussuunnitelmat uudistetaan siis noin kymmenen vuoden välein. Opetussuunnitelman perusteiden käyttöönotto kytkeytyi vuoden 1983 koululainsäädännön uudistukseen, jonka myötä esimerkiksi tasokurssijärjestelmästä luovuttiin. (Numminen 2000, 37-41; Opetushallituksen [www-sivut](http://www.sivut.fi).) Opetushallituksen edeltäjän, kouluhallituksen, perusopetukseen kohdistama normiohjaus oli peruskoulun alkuaikoina vahvaa. 1980-luvun lopulla tästä normiohjauksesta pyrittiin kuitenkin luopumaan ja kuntien toimintavapautta lisättiin. Tämä näkyy vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, jotka aiemmasta valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta poiketen antavat paikallisille opetussuunnitelmille nimensä mukaisesti vain perusteet; kunnille jäi vapaus soveltamiseen ja paikallisten olojen huomioimiseen. (Kuikka 1997, 136.)

Opetushallitus perustettiin vuonna 1991, jolloin sen tieltä väistyivät sitä edeltäneet kouluhallitus ja ammattikasvatushallitus (Opetushallituksen [www-sivut](#)). Kuten Sahlberg (2015, 61) toteaa, koulun muutosta peruskoulun alkuhetkistä nykypäivään ei ole Suomessa juurikaan tutkittu. Sahlbergin mukaan peruskoulun alkuvaiheesta jatkunut uudistus voidaan jakaa kolmeen erilliseen osa-alueeseen: 1980-luvulla toteutettiin koulun teoreettisen ja metodologisen perustan uudistus, johon kytkeytyi myös edellä mainitsemamme koululainsäädännön uudistus ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden käyttöönotto. 1990-luvulla koululaitos kehittyi verkostoitumisen ja itsesääntelyn kautta. 2000-luvun alusta nykypäivään tultaessa on keskitytty erityisesti koululaitoksen rakenteiden ja hallinnon tehostamiseen. (Numminen 2000, 37-41; Sahlberg 2015, 61-76.)

Peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ovat ajan myötä peruskoulun muutoksen ohella kehittyneet ja muuttuneet. Opetussuunnitelmat kuvastavat aina jollain tapaa ympäröivää maailmaa, sitä historiallista, sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta, jossa eletään (Hooper 1971, 2-3). Opetussuunnitelmat heijastelevat siis kulloistakin käsitystä tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta -sekä sukupuolesta- pohjautuen myös kunakin aikakautena vallinneeseen arvomaailmaan (Lindström 2005, 20). Opetussuunnitelmien muutosta tarvitaan, sillä koulua ympäröivä maailma ja esimerkiksi opetusta ohjaavat lait muuttuvat (Halinen 2014). Myös yhteiskunnan ja työelämän osaamisen ja sivistyksen tarpeet ovat jatkuvassa muutoksessa. Opetussuunnitelmia ja koulutusta kehittämällä ja ilmenneitä ongelmakohtia ratkaisemalla pyritään vastaamaan näihin tarpeisiin myös tulevaisuuden näkökulma huomioiden (Hooper 1971, 371). Tämän vuoksi myös opetuksen sisältöä, toimintakulttuuria sekä pedagogiikkaa on tarpeen pohtia ja kehittää (Halinen 2014). Opetussuunnitelmauudistukset ovat Lindströmin (2005, 18-35) mukaan nähtävissä yhteiskunnallisina uudistajina ja toisaalta yhteiskunnallisten uudistusten tuotteina. Sukupuolinäkökulman huomioiden myös sukupuoleen kytkeytyvät käsitykset ja toisaalta niitä heijasteleva arvomaailma elävät maailman muuttumisen myötävaikutuksessa. Opetussuunnitelmien ajoittaisille päivityksille ja muutoksille on siis myös tästä näkökulmasta tarvetta.

Vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteille tunnusomaista olivat staattinen käsitys tiedon luonteesta ja behavioristinen oppimiskäsitys. Opetus rakennettiin kaavamaisesti tietyssä järjestyksessä esitettyjen oppiaineiden sisältöalueiden ympärille ja opetussuunnitelmassa esitettiin hyvin tarkkarajaiset ja yksityiskohtaiset oppimäärien sisältöalueet. (Lindström 2005, 20.) Toisaalta näitä perusteita edeltävään komiteamietintöön verrattuna oli nyt kyse huomattavasti väljemmistä määräyksistä (Kuikka 1997, 136).

Kuten Kuikka (1997, 167) toteaa, 1990 -luvun alussa nähtiin jälleen tarpeelliseksi luoda uusia koulutuksellisia suuntaviivoja. Taloudellisen tilan heikentyessä kulutus- ja hyvinvointiyhteiskunnan ainaista kasvua ei enää nähtykään itsestäänselvänä. Esille nousi entistä vahvemmin humanistinen kulttuuriyhteiskunta, jossa painottuu tuloksellisuuden sijaan yksilöllisyys ja sen ohella kaikkien yksilöiden tasa-arvoisuus. Suomen ohella myös kansainvälisesti kouluissa tapahtuva kasvatusta nähtiin mahdollisuutena tasa-arvon edistämiseen (Bjéren & Elgqvist-Saltzman 1994, 1). Suomessa peruskoulun uudistamiseen kytkeytyi vuonna 1994 toteutuneen opetussuunnitelmauudistuksen ohella opetushallinnon ja -lainsäädännön suurremontti, johon liittyi esimerkiksi oppimateriaalin hyväksymisestä luopuminen vuonna 1992. (Kuikka 1997, 167; Lindström 2005, 18.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet muuttuivat rakenteeltaan ja lyhenivät pituudeltaan huomattavasti. Oppimäärien hyvin yksityiskohtainen määrittely väheni ja tilalle tulivat avarammat aihepiirikuvaukset: Opetuksen tavoitteet asetettiin edelleen täsmällisesti mutta sisällöt jätettiin väljiksi. Oppimiskäsityksessä korostettiin entistä enemmän oppilaan omaa aktiivista roolia. Käsitys tiedosta ja sen muodostamisesta oli dynaamisempi, kuin edellisellä vuosikymmenellä. (Lindström 2005, 23-24; Sahlberg 2015, 62.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistusta alettiin pian pitää oikeansuuntaisena, mutta koulun kehittämisen kannalta riittämättömänä. Peruskoulun ala- ja yläasteiden välisen jaon hälveneminen, eli yhtenäisen perusopetuksen toteutuminen, ja esiopetuksen tulo mukaan koulujärjestelmään vaikuttivat uudistuksen tarpeeseen. Vuoden 2004 uudistuksessa pyrittiin ottamaan kattavammin huomioon oppilaskeskeinen ajattelutapa ja paikallisen opetussuunnitelmatyön tukeminen, sekä koulun toimintaympäristöissä ja koko yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset. Tällaisia merkittäviä muutoksia olivat esimerkiksi teknologian vauhdikas kehittyminen ja kiihtyvä globalisoituminen. Myös sosiaaliset ja vuorovaikutuksen taidot korostuivat entisestään. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden tilalle asiakirjan nimitykseksi vaihtui perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Pituudeltaan opetussuunnitelman perusteet palasivat lähelle entistä mittaansa 1990-luvun hyvin lyhyen sivumäärällisen mitan jälkeen Lindström (2004, 8) toteaakin tavoitteiden sekä keskeisten sisältöjen olevan näissä perusteissa selkeämmin ilmaistut. (Lindström 2005, 24-33; Lindström 2004, 7; Merimaa 2004, 5-6.) Oppimiskäsitykseltään perusteet nojasivat ajatukseen, jossa oppimisen ja tietorakenteiden muodostamisen ymmärrettiin tapahtuvan yksilöllisesti yhteisön tukemina. Oppilaan aktiivista roolia oman oppimisen edellytyksenä pidettiin yhä keskeisemmässä asemassa. (POPS 2004, 18.)

Tätä tutkielmaa kirjoittaessamme ovat voimassa 22.12.2014 hyväksytyt ja vuoden 2016 syksyllä voimaan astuneet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Uudistuksen tavoitteiksi opetushallitus (POPS 2014, 17) on asettanut parempien edellytysten luomisen kouluissa toteutettavalle kasvatustyölle, jokaisen oppilaan mielekkään oppimisen takaamisen, kestäväen tulevaisuuden rakentamisen ja eriarvoisuuden vähentämisen. Uudet perusteet korostavat myös erityisesti oppimisen iloa, vuorovaikutustaitoja, yhdessä tekemisen merkitystä sekä kasvamista kestäväen elämäntapaan. Voimassaolevat opetussuunnitelman perusteet nojaavat sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan jokainen oppilas on aktiivinen toimija ja omien tietorakenteidensa luoja. (POPS 2014, 17.)

Sukupuoli on yksi sellaisista tahoista, joihin liittyvä tietoisuus ja käsitykset ovat tutkimuksen myötä lisääntyneet ja muuttuneet suomalaisen peruskoulun syntyvaiheista tähän päivään tultaessa merkittävästi: Tämän myötä sukupuoleen liittyvä koulutuspoliittinen työ on tullut kiinteämmäksi opetussuunnitelmien perusteiden kehittämisen osa-alueeksi. Seuraavassa alaluvussa tarkastelemme opetussuunnitelman perusteita koulutuspoliittisesta sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta.

3.2 Opetussuunnitelma ja sukupuolten välinen tasa-arvo

Peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien yhdeksi keskeisimmäksi tehtäväksi on kiistatta noussut tasa-arvon takaaminen ja sen edistäminen (Antikainen ym. 2013, 202; Korhonen 1998, 11; Lahelma 1987, 4-5; Opetushallituksen www -sivut; Sahlberg 2015, 44-45; Uusikylä 2005, 13-14). Tasa-arvon takaamiseksi ja edistämiseksi laaditut lait toimivat myös näin ollen perustana perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita laadittaessa. Opetussuunnitelmien perusteiden rakentamista ja opetuksen järjestämistä ohjaavat keskeisimmin perusopetuslaki (628/1998) ja perusopetusasetus (852/1998) sekä valtioneuvoston asetus perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (422/2012).

Tasa-arvo voidaan nähdä arvosidonnaisena ja osin kiisteltynäkin käsitteenä, joka on vahvasti sidoksissa yhteiskuntajärjestelmässä vallitseviin uskomuksiin, arvoihin ja normeihin sekä vallitsevaan aikakauteen (Korhonen 1998, 11; Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 7-15). Kuvamme tasa-arvoisuudesta nojaa aina myös jollain tapaa niihin vallitseviin ja historiallisiin käsityksiin siitä, millaisia oikeuden oletamat normaalit ja tyypilliset ihmiset ovat (Pylkkänen 2012, 57). Eriarvoisuus nähdään useimmiten yksimielisesti

epäoikeudenmukaisena, mutta tasa-arvoa määriteltäessä mielipiteet jakautuvat (Nousiainen 2012, 31).

Tasa-arvon käsite on siis hyvin moniulotteinen. Sen voidaan määritellä sisältävän poliittisen, oikeudellisen ja sosiaalisen tason, tai vain jonkin edellä mainituista. Tasa-arvo voi olla muodollista, yhtäläisten mahdollisuuksien tasa-arvoa, tai tosiasiallista, lopputulosten tasa-arvoa. Tasa-arvon tosiasialliseen toteutumiseen yhteiskunnassa eivät riitä ainoastaan muodollisesti yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet, vaan tarvitaan myös muita toimia. Esimerkiksi sukupuolistuneiden valtahierarkioiden tunnistaminen ja niiden tietoinen murtaminen ovat keskeisessä roolissa tosiasiallisen tasa-arvon toteutumiseksi. (Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 7-10.)

Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa tasa-arvon käsite on useimmiten vakiintunut koskemaan juuri sukupuolten välistä yhdenvertaisuutta. (Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 7-15; Kuusipalo 2002, 208; Lahelma 1987, 7-8.) Tämän tutkielman kannalta merkitykselliseksi nousee nimenomaan sukupuolten tasa-arvo. Sukupuolten tasa-arvo voidaan määritellä ihmisten sukupuolesta riippumattomien mahdollisuuksien toteutumiseen elämän eri osa-alueilla, sekä esimerkiksi sukupuolirooleista vapautumisena, mahdollisuutena toteuttaa itseään ja saada arvostusta vailla sukupuoleen sidottuja pakotteita (Lahelma 1987, 7-8).

Naisten ja miesten välistä tasa-arvoa koskevan lain (609/1986) tarkoituksena on estää sukupuoleen, sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuvaa syrjintää sekä edistää miesten ja naisten välistä tasa-arvoa yhteiskunnan eri tahoilla, kuten työelämässä ja koulutuksessa. Tasa-arvolaki esimerkiksi edellyttää kaikkia opetusta järjestäviä tahoja takaamaan sen, että jokaisella yksilöllä on sukupuolesta riippumattomat ja yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen. Opetuksen ja opetuksessa käytettyjen oppimateriaalien tulee puoltaa tasa-arvolain toteutumista. Opetuksessa edistetään tasa-arvoa lasten ikä ja kehitys huomioiden. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986.)

Vaikka sukupuolten tasa-arvon takaaminen on yksiselitteisesti nähty suomalaisen koulutuksen ja kasvatuksen keskeisimpänä päämääränä, on sen konkreettisessa edistämisessä esiintynyt ristiriitoja koko peruskoulun historian ajan. Tasa-arvon toteutumista koulukontekstissa ei voida edelleenkään pitää itsestäänselvyytenä, mikä on useissa tutkimuksissa havaittu (Antikainen ym. 2013, 202; Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004; Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002; Korpikoski ym. 2015; Kuusela 2006, 132- 133). Kuten Vuorikoski (2005, 31) toteaa, syvälle juurtunut käsityksemme suomalaisen yhteiskunnan tasa-arvoisuudesta on tehnyt meidät sokeaksi

sukupuolten eriarvoisuudelle. Samankaltainen tilanne vallitsee Vuorikosken (2005, 31) mukaan myös koulutuksen saralla: Neutraali ja jopa sokea suhtautumistapa sukupuoleen tekee sukupuolten epätasa-arvon havaitsemisen koulutusjärjestelmässä hyvin haasteelliseksi. Kuten Metso (1992, 270) 1990-luvun tilannetta koskevassa artikkelissaan toteaa, ei suomalaisessa koulujärjestelmässä sukupuoleen ole nähty liittyvän ongelmia, onhan tytöillä ja pojilla yhtäläiset koulutusmahdollisuudet. Tosiasiallisen tasa-arvon edistämiseksi on tuotava esille, ja tiedostettava niitä rakenteita, jotka osaltaan yhä uudelleen tuottavat ja uusintavat sukupuolistuneisuutta yhteiskuntaan (Korpikoski ym. 2015). Tämän tulisi tapahtua ottaen huomioon kaikkien etu, eikä esimerkiksi keskittyä ainoastaan yhden sukupuolen kohtaamiin ongelmiin: Metson (1992, 270-271) mukaan koulukontekstissa huomio on usein kiinnittynyt pelkästään poikien ongelmiin, sillä koulu feminiinisenä paikkana on nähty vilkkaille ja aktiivisille pojille huonosti soveltuvana.

3.3 Aikaisempaa tutkimusta sukupuolesta opetussuunnitelmissa

Erityisesti yläkoulun sekä toisen ja kolmannen asteen koulutuksiin keskittyntä kansainvälistä tutkimusta opetussuunnitelmista sukupuolinäkökulmasta on laadittu vuosikymmenten saatossa kohtalaisen paljon (ks. esim. Arnesen & Ni Chárthaigh 1992 sekä Clark & Millard 1998). Suomalaisia peruskoulun tai perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita ei sen sijaan ole sukupuolinäkökulmasta tutkittu paljoa. Vähäiset aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa vuosien 1985 sekä 1994 opetussuunnitelmien perusteisiin. Aihetta sivuten on aiemmin tehty muutama pro gradu -opinnäytetyö (esim. Kaiharju 2013; Pesonen 2011), mutta emme ota niiden tutkimustuloksia mukaan teoreettiseen viitekehykseen, sillä opinnäytetöinä, jotka eivät täytä tieteellisen vertaisarvioinnin kriteerejä ja joiden arvostelusta meillä ei ole tietoa, niitä ei voida pitää tieteellisesti relevantteina lähteinä. Voimassaolevia, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita koskevaa sukupuolinäkökulmasta laadittua tutkimusta ei ole tätä tutkielmaa laatiessamme vielä ilmestynyt.

Keskeisimpiä tutkijoita suomalaisen peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien sukupuolinäkökulmaan liittyen ovat aihepiistä useita tutkimuksia 1980- sekä 1990-luvuilla julkaisseet Elina Lahelma ja Tuula Gordon. Pekka Rokka on tehnyt vertailevan tutkimuksen (2011) vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteista poliittisina teksteinä. Muiden näkökulmien ohessa yksi Rokan tutkimuksen tarkastelun painopiste on sukupuolten tasa-arvo.

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteita koskevassa tarkastelussaan Rokka (2011, 225) tulkitsee sukupuolten välistä tasa-arvoa edistettävän asennekasvatuksella sekä yhtäläisen koulutustarjonnan ja osallistumismahdollisuuksien takaamisella tytöille ja pojille. Rokan mukaan sukupuolten välinen tasa-arvo näkyy koulutyössä kaikkialla. Sukupuolten tasa-arvoa sivuavat maininnat toistuvat läpi opetussuunnitelmatekstien esimerkiksi oppilaanohjausta, liikuntaa ja käsitöitä koskevissa luvuissa. Liikunnan oppiaineen Rokka luonnehtii mukailevan sukupuolirooleihin sidoksissa olevia olettamuksia ja rajoitteita. (Rokka 2011, 225.) Rokka (2011, 227) toteaa vuoden 1985 opetussuunnitelmien perusteiden olevan jossain määrin laadittu sukupuoliroolit huomioiden, mutta toisaalta asiakirjan myös uusintavan ja ylläpitävän sukupuolistuneita rakenteita.

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet heijastelevat Rokan (2011, 230) mukaan julkaisuajankohtanansa vallinnutta yleistä asenneilmastoa. Rokka tulkitsee sukupuolten välisen tasa-arvon olevan kauttaaltaan opetussuunnitelman perusteissa määriteltävän koulutyön pohjana. Tasa-arvoa ilmennetään vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa sukupuolineutraaliudella. Sukupuolta koskevissa maininnoissa korostetaan erityisesti sukupuolesta riippumattomien mahdollisuuksien takaamista. (Rokka 2011, 230.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden Rokka (2011, 23, 232) toteaa nojaavan arvopohjansa osalta moniulotteiseen tasa-arvoajatteluun. Tasa-arvoajattelussa ei siis keskitytä esimerkiksi ainoastaan sukupuolten väliseen tasa-arvoon, vaan tasa-arvo kattaa myös muita näkökulmia, kuten yksilöllisen ja alueellisen tasa-arvon. Rokka näkee opetussuunnitelman heijastelevan halua laajentaa tasa-arvoajattelua koulun kentältä myös perhe- ja työelämän tahoille. Työtapojen valinnan osalta Rokka toteaa opetussuunnitelman perusteiden pitävän sukupuolten välisiä eroja olemassaolevana faktana. (Rokka 2011, 232.)

Vaikka koulukasvatuksen nähdään näennäisesti perustuvan ihmisten väliseen tasa-arvoon, tuo Rokka tutkimuksessaan esille vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteiden heijastelevan sukupuolistavia piirteitä, jotka ylläpitävät sukupuolirooleja (Rokka 2011, 241). Perusteista esiin nousevan linjauksen mukaisesti opetuksen tulisi edistää sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumista, mutta todellisissa koulun käytänteissä opetuksen nähdään sukupuolistuvan. Vaatimus sukupuolen huomioonottamisesta opetuksessa on kuitenkin Rokan mukaan lieventävä asia, jonka hän näkee edistävän osaltaan sukupuolten välistä tasa-arvoa. (Rokka 2011, 241-242.)

Gordonin & Lahelman vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin pureutuvan tutkimuksen (1992) mukaan opetussuunnitelmatekstit ovat sukupuolineutraalisti kirjoitettuja asiakirjoja. Gordonin & Lahelman mukaan neutraali orientaatio sukupuoleen opetussuunnitelmatekstissä kätkee sen merkityksellisyyden koulukontekstissa lähes täysin ja sukupuolta koskevia mainintoja on hyvin vähäisesti. Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan useimmiten oppilaista, ei esimerkiksi tytöistä ja pojista. (Gordon & Lahelma 1992, 316.) Mikäli sukupuoli tulee tekstissä mainituksi, alleviivataan tällöin erityisesti sukupuolten välisiä eroavaisuuksia. Käytännön tasolle asti ulottuvia keinoja sukupuolierojen huomioimiseksi sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi ei opetussuunnitelman perusteissa ole kuitenkaan havaittavissa. (Lahelma 1992, 54- 55.)

Sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen voidaan tulkita vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa Gordonin ja Lahelman (1992, 318) mukaan ymmärrettävän sukupuolineutraaliutena. Tasa-arvoa nähdään edistettävän, kun stereotypisia sukupuolieroja ei opetussuunnitelmissa huomioida, eikä sukupuolella nähdä olevan merkittävää vaikutusta koulukokemusten syntymisessä. (Gordon & Lahelma 1992.)

Sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen on Lahelman (1992, 47) mukaan nostettu vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden arvopohjassa peruskoulun yhdeksi keskeisistä tehtävistä. Sukupuolten tasa-arvoon liittyviä mainintoja esiintyy oppilaanohjausta, historiaa, yhteiskuntaoppia, käsityötä ja matematiikkaa koskevissa luvuissa (Lahelma 1992, 47.) Tutkimuksessaan Lahelma on havainnut sukupuolten tasa-arvoa koskevien mainintojen olevan keskenään ristiriitaisia: Toisinaan sukupuolten välistä tasa-arvoa on pyritty edistämään sukupuolineutraaliudella, ja toisinaan taas sukupuolen mukaisesti eriävin oppisisällöin esimerkiksi liikunnassa. Koulun todellisissa käytänteissä näennäinen neutraalius Lahelman mukaan sukupuolistuu; oppilas nähdään sukupuolensa edustajana ja opetuskäytännöt noudattavat sukupuolten välistä hierarkiaa. (Lahelma 1992.)

Tutkimuksessaan Lahelma (1992, 41) tuo esiin piilo-opetussuunnitelmien usein olevan kouluissa sukupuolten välisten eronteiden uusintamisen taustalla. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kirjoitetun tekstin ja virallisten ohjeistusten ulkopuolelle jääviä asioita: Sitä, miten koulun todellisissa käytänteissä toimitaan ja millaisia toimia virallisten tavoitteiden lisäksi tai jopa niiden vastaisesti toteutetaan (Lahelma 1992, 41). Piilo-opetussuunnitelma voi nojata esimerkiksi normatiivisiin käsityksiin siitä, kuinka oppilaan tulee sukupuolensa edustajana

käyttäytyä. Tästä johtuen tytöillä ja pojilla on havaittu vallitsevan koulun todellisissa käytänteissä toisistaan osin eriävät tai eri tavalla velvoittavat säännöt. (Lahelma 1992, 55-57.)

Lahelma on laatinut sukupuolinäkökulmasta myös vertailevan tutkimuksen Suomen ja Ison-Britannian opetussuunnitelmista (Lahelma 1993). Tutkimuksen aineistona olivat Suomen vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja Ison Britannian kansallinen opetussuunnitelma (National Curriculum). Tutkimuksen tulokset mukailevat Suomen osalta Lahelman sekä Gordonin & Lahelman aikaisempia, vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteita koskevia tutkimuksia: Suomalainen opetussuunnitelma ei tarjoa käytännön tasolla eväitä sukupuolten tasa-arvoisuuden edistämiseen. Lahelman mukaan Ison-Britannian opetussuunnitelma on suomalaiseseen verraten hieman sukupuolisensitiivisempi, mutta tasa-arvon edistäminen jää kuitenkin epävelvoittavaksi. (Lahelma 1993.)

Gordon & Lahelma käsittelevät vuonna 1999 julkaistussa artikkelissaan myös vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteita. Gordon & Lahelma nostavat esiin opetussuunnitelman perusteissa ilmenevät ristiriitaiset tavoitteet. Toisaalla opetussuunnitelmateksteissä korostetaan tiettyjen normien mukaisiksi yhteiskunnan jäseniksi kasvattamista, kun taas toisaalla kehoitetaan autonomisuuteen ja yksilöllisyyteen. Sukupuolten tasa-arvon ja sukupuolen yksilöllisyyden huomioiminen saattaakin koulun konkreettisissa käytänteissä jäädä normiodotusten mukaisuuteen kasvattamisen varjoon. (Gordon & Lahelma 1999, esim. s. 92.)

Gordon & Lahelma (1999, 93) tulkitsevat vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden olevan vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden tavoin näennäisesti sukupuolineutraali asiakirja, jossa sukupuolesta ei juurikaan puhuta. Sukupuolen kätkeyminen opetussuunnitelman perusteista ei tälläkään kertaa Gordonin & Lahelman mukaan häivyttä sitä kuitenkaan koulun todellisista käytänteistä: Neutraalius voi kätkeä alleen piiloisia, sukupuolten mukaisesti tuotettavia erontekoja. Opetussuunnitelmista puuttuu ”sukupuoliherkkyyttä” eli sukupuolisensitiivisyyttä. Sukupuolisensitiivisemmän otteen saavuttamiseksi opetussuunnitelmateksteissä tulisi Gordonin & Lahelman mukaan sukupuoleen kiinnittää huomiota silloin, kun sillä voi asiantilan kannalta olla jotain merkitystä. Esimerkiksi merkittävät sukupuolierot jonkin oppiaineen opiskelussa tai oppiainesisältöjen sukupuolen mukaisesti eriävät painotukset voivat olla tällaisia, sukupuolisensitiivisyyttä kaipaavia tilanteita. (Gordon & Lahelma 1999, 93-94.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaamme ja perustelemme tutkimuksemme toteutusta, eli tieteenteoreettisia ja metodologisia valintojamme sekä analyysin metodejamme. Tarkastelemme myös aineistoamme ja sitä, kuinka olemme hankkineet aiempaan esitettyä teoreettista tietoa empiirisen analyysimme tueksi.

Tutkielmamme sijoittuu kasvatustieteen ja sukupuolentutkimuksen tieteenalojen välimaastoon. Metodologisesti tutkielma kytkeytyy feministiseen kasvatus- ja koulutustutkimukseen, jossa olennaista on tiedon tarkastelu kriittisesti: ymmärrämme tiedon sosiaalisissa ja kulttuurisissa suhteissa tuotetuksi ja taloudellisiin sekä institutionalisoituihin järjestyksiin tukeutuvaksi. (Liljeström 2004, 9-13; Naskali 2010, 278-279.) Epistemologisesti tutkielma nojaa jälkistrukturalistiseen feministiseen tiedonkäsitykseen, jonka mukaan sukupuolen rakentuminen tapahtuu huomattavissa määrin diskurssien ja sosiaalisten käytäntöjen kautta (Koivunen 1996, 47-54).

Tutkielman aineistona toimivat suomalaiset vuosien 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet sekä vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Aineistomme rajausta vuosien 1985-2014 opetussuunnitelmien perusteisiin pohjautuu siihen, että vuonna 1985 laadittiin ensimmäiset perusopetusta ohjaavat peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja vuoden 2014 opetussuunnitelma taas on tällä hetkellä tuorein ja voimassa oleva. Tutkielma kohdentuu perusopetuksen alakoulua koskeviin opetussuunnitelmien osioihin, koska tämä fokusointi on meille tulevana alakoulun luokanopettajina lähimpänä omaa työtämme.

Tiedon kokoamisen tutkielmamme edellä esitettyä teoreettista viitekehystä ja aihetta koskevien aiempien tutkimusten suhteen toteutimme hakemalla tietoa monipuolisesti niin suomalaisia, kuin kansainvälisiä tietokantoja hyödyntäen. Haimme tietoa käyttäen paljon erilaisia hakusanoja ja kokeillen niiden erilaisia yhdistelmiä prosessinomaisesti. Käytämme sekä painettuja että elektronisia lähteitä. Tiedonhankintaan suhtauduimme lähdekriittisesti ja varmistimme esimerkiksi tieteellisen vertaisarvioinnin huomioon ottaen lähteiden relevanttiuden. Toissijaisia lähteitä emme tutkielmassamme käytä, vaan olemme itse perehtyneet konkreettisesti jokaiseen käyttämäämme lähteeseen. Aiheemme fokusoituu suomalaiseen peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja siksi valtaosa lähteistämme on suomalaisia. Varsinkin sukupuolta käsittelevää teoriaa koostaessamme

käytimme suomenkielisten lisäksi kuitenkin myös englanninkielisiä lähteitä: Sukupuolentutkimusta on toteutettu kansainvälisesti enemmän kuin Suomessa ja kansainvälisten alkuperäislähteiden käyttäminen antaa tutkielmallemme näkökulmaa sukupuolentutkimuksen kansainvälisiltä kentiltä lisäten tutkielmamme luotettavuutta.

4.1 Tutkimuskysymykset

Analyysi on pohjimmiltaan tutkimuskysymykseen tai -kysymyksiin vastaamista aineistoa tiivistämällä ja tekemällä siitä johdonmukaisia päätelmiä vertaamalla omia löydöksiä aiempiin tutkimuksiin (Atjonen 2010, 18). Tutkimuskysymysten avulla suuntaamme ja rajaamme analyysiamme siten, ettei tutkielma laajene liikaa ja toisaalta siten, että löydämme aineistosta kaiken tutkielman kannalta merkittävän sisällön. Olemme laatineet tutkielmalle yhden pääkysymyksen, jota tarkentavat ja johon sisältyvät kolme alakysymystä. Alakysymyksiin vastaamalla saamme vastauksen pääkysymykseemme.

Tutkimuskysymyksemme on:

Miten sukupuolta käsitellään suomalaisissa vuosien 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa sekä vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa?

Tarkentavat alakysymyksemme ovat:

1. Millaisia sukupuoleen kytkeytyviä kehityslinjoja peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on vuosina 1985-2014 nähtävissä?

2. Millaisia käsityksiä sukupuolesta on peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 1985-2014?

3. Mitkä ovat sukupuolen tilat peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa sekä miten peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ilmentävät sukupuolineutraalia-, sukupuolistavaa-, sukupuolisensitiivistä- ja sukupuolivastuullista orientaatiota

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkielmamme lähestymistavaksi valikoitui kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Määrällisen tiedon tuottamisen ja yleistettävyyden sijaan pureudumme tietyn ilmiön tulkitsemiseen, ymmärtämiseen ja kuvaamiseen (Alasuutari 2011, 44; Lichtman 2013; Sarajärvi & Tuomi 2009, 9-16). Laadullisen tutkimusotteen mukaisesti tutkielman pyrkimyksenä ei siis ole testata jo valmiiksi asetettuja olettamuksia tai hypoteeseja, vaan keskittyä aineistossa esiintyvien ilmiöiden monipuoliseen ja syvälliseen tulkintaan ja ymmärtämiseen (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2002, 245-248; Metsämuuronen 2003, 162-167).

Tutkielman tarkoituksena on kuvata laadullisesti, miten sukupuolta käsitellään peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Vaikka aineiston tarkastelu rajautuu yksityiskohtaisesti koskemaan juuri sukupuolta ja siihen liittyvää tematiikkaa, pyrimme laadullisen tutkimuksen ominaispiirteiden mukaisesti kuvaamaan tutkimusilmiötä kokonaisvaltaisesti osana laajempaa kontekstia (Kiviniemi 2015, 74-77).

Vaikka analyysi rakentuu asettamiemme tutkimuskysymysten varaan, pyrimme analyysin toteutuksessa olemaan avoimia yllätyksellisyydelle: Laadullisessa tutkimuksessa keskeisessä roolissa on tutkittavan aineiston yksityiskohtainen tarkastelu sekä myös odottamattomien ilmiöiden paljastuminen ja niiden esiintuominen (Kiviniemi 2015, 74-77). Laadullinen tutkimus on toteutukseltaan joustavaa, mikä mahdollistaa tällaisen yllätyksellisyyden huomioimisen (Sarajärvi & Tuomi 2018, 108-109). On kuitenkin syytä muistaa, että laadullinen tutkimus nojaa aina jollain tapaa aikaisempaan tutkimukseen sekä tekijänsä aikaisempiin kokemuksiin (Alasuutari 2011, 253).

Tutkielmamme sisältää laadullisen pitkittäistutkimuksen ominaispiirteitä, sillä pyrimme kuvaamaan pitkällä aikavälillä tapahtuvia muutoksia ja toisaalta ennallaan pysyviä asioita opetussuunnitelmien perusteissa (Menard 1991, 1-5). Erityisesti pitkittäistutkimukseen kytkeytyy alakysymyksemme 1. *Millaisia sukupuoleen kytkeytyviä kehityslinjoja peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on vuosina 1985-2014 nähtävissä?* Pyrimme opetussuunnitelmatekstejä vertailevan otteen avulla kuvaamaan ja analysoimaan sukupuoleen kytkeytyviä muutoksia ja kehityslinjoja vuodesta 1985 vuoteen 2014.

4.3 Diskurssianalyysi

Analyysin menetelmämme on diskurssianalyysi. Sen avulla pystymme monipuolisesti ja syvällisesti vastaamaan tutkimuskysymyksiimme ja saavuttamaan tutkielman tavoitteet: Emme tyydy yhteen yksiselitteiseen totuuteen tai ainoastaan nimeä pintapuolisesti ilmiöitä tai niiden syitä. Otamme tutkimuskohteeksi myös ne tavat ja käsitykset, joihin pohjautuen tekstin tuottaneet toimijat kuvaavat ilmiöitä ja nimeävät niille syitä. Tarkastelemme sitä, millaiset kuvaukset ja selitykset ovat erilaisissa tekstin kohdissa ymmärrettäviä, ja millaisia asiantiloja tai muita seurauksia noilla selityksillä kulloinkin rakennetaan. (ks. Suoninen 1999, 18.)

Kielenkäyttö ei ole pelkkää asioiden kuvaamista, vaan myös tekoja ja toimintaa.

Diskurssianalyysi mahdollistaa aineiston analyysin tästä näkökulmasta. (Suoninen 1999, 20.)

Diskurssianalyysi perustuu Jokisen (2004, 191) mukaan kielen ja todellisuuden yhteydelle, jossa diskursiivisessa toiminnassa luodaan merkityksiä: Kieli ja todellisuus ovat toisiinsa kietoutuneita, sillä diskursseissa rakennetaan ja muokataan todellisuutta. Diskurssianalyysissa perusajatuksena on kielenkäytön yksityiskohtainen tulkitseminen tekemisenä, joka muovautuu sosiaalisissa prosesseissa ja samalla rakentaa sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta.

Kielenkäyttö ja teot eivät siis ole toistensa vastakohtia, vaan molemmat ovat todellisuutta muuntavaa tai ylläpitävää toimintaa. (Lindberg 2004, 93-94; Suoninen 1999, 17-19.)

Esimerkiksi opetussuunnitelmatekstit vaikuttavat erittäin konkreettisesti opetukseen ja kasvatustoimintaan, sekä samalla kaikkien lukijoidensa ajatusmaailmaan ja siten niillä on todellisuutta muokkaava luonne. Sen lisäksi, että tämä tapahtuu opetussuunnitelmien normatiivisesti opetusta ja kasvatusta ohjaavan luonteen myötä, se on seurausta myös opetussuunnitelmissa esiintyvistä kielen käyttämisestä tekemisenä. Esimerkiksi seuraavassa lainauksessa on sekä selkeä ohje, määräys, jota tulee noudattaa että piiloisempia merkityksiä:

Opetusta suunniteltaessa on kiinnitettävä huomiota siihen, että oppilailla on sukupuolesta riippumatta mahdollisuus tutustua myös fysiikan ja kemian ilmiöihin sekä niihin liittyviin teknisiin sovelluksiin. (POPS 1994, 80.)

Katkelma kehottaa suoraan toimimaan tietyllä tavalla; kiinnittämään huomiota siihen, että sukupuoli ei saa vaikuttaa mahdollisuuksiin tutustua lueteltuihin asioihin. Samalla se tehdessään näin välittää myös viestiä siitä, että sukupuoli *voisi* jollain tapaa vaikuttaa mahdollisuuteen tutustua mainittuihin ilmiöihin, ellei tähän asianlaitaan kiinnitetä huomiota.

Diskurssit ovat toiston ja variaatioiden kautta kulttuurisesti ja sosiaalisesti kehittyneitä ja kiteytyneitä, verrattain eheitä puhe- ja ajattelutapoja jostain tietystä aihealueesta -kuten sukupuolesta. Ne ovat kulttuurisesti jaettuina sekä hyväksytyjä merkityssysteemejä ja merkityksellistämisen tapoja, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja rakentavat sosiaalista todellisuutta. Diskurssit voidaan käsittää väitteiden välisinä suhteina; väitejoukot muodostavat esimerkiksi diskurssin sukupuolesta (Lindberg 2004, 94). Ensikuulemalta tai -lukemalta hyvin neutraalinkin kuuloisissa kuvauksissa piilee usein oletuksia siitä, mikä on luonnollista tai sallittua. Diskurssianalyysin avulla näitä kielenkäytön rakentamia merkityksiä tehdään näkyviksi. Esimerkiksi aiemmassa katkelmassa kielenkäyttö rakentaa merkityksiä sukupuoleen ja tiettyihin oppiaineisiin sekä niiden välille. (Jokinen 2004, 191-194; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 19, 26; Suoninen 1999, 21.)

Diskurssianalyysissa olennaista on merkitysten tilannesidonnainen rakentuminen: Merkitysten tarkastelu on aina jollain tapaa sidottu merkitysten tuottamisen paikallisiin prosesseihin, kuten myös laajempiin kulttuurisiin kielellisiin käytäntöihin ja merkityksellistämisen tapoihin. (Jokinen & Juhila 1999, 54-57.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelmatekstejä analysoidessamme otamme huomioon samanaikaisesti sekä diskurssien tilanteisuuden että niitä ympäröivän kulttuurisen jatkumon läsnäolon. Kuten Jokinen & Juhila (1999, 56) toteavat, merkityksellistämisen tavat ovat aina sidoksissa esimerkiksi aikakauden diskursiiviseen ilmastoon, minkä pyrimme analyysissamme huomioimaan.

Diskurssianalyysi sopii tutkimusmenetelmäksi silloin, kun tutkitaan ihmisten välistä vuorovaikutusta tai sen pohjalta rakentuvaa sosiaalista ja rakennettua todellisuutta. Analyysin kohteena ovat Juhilan & Suonisen (1999, 236) mukaan yleensä niin sanotut luonnolliset aineistot. Luonnollisuudella tarkoitetaan sitä, että aineisto on olemassa tai on syntynyt tutkijasta riippumatta. Myös opetussuunnitelmien perusteet ovat tällainen luonnollinen aineisto, jonka syntyyn eivät ole vaikuttaneet esimerkiksi tutkijan positioimme. (Juhila & Suoninen 1999, 236-237.) Opetussuunnitelmien perusteita analysoitaessa opetushallitus on diskurssien tuottaja, johon on vaikuttanut ympäröivä sosiaalinen ja kulttuurinen maailma.

Diskursseja analysoidaan foucaultilaisen diskurssianalyysin tai vuorovaikutuksen tutkimuksen piirissä. Eri traditioista tutkielmamme kiinnittyy kriittiseen diskurssianalyysin eli foucaultilaiseen traditioon. Foucaultilaisen diskurssianalyysin tutkimuskohteena ovat Jokisen (2004, 192-294) mukaan yleisimmin juuri kirjallisuus, dokumentit, ohjesäännöt sekä

institutionaalinen puhe. Tähän ryhmään sijoittuvat myös opetussuunnitelmatekstit. Foucaultilainen traditio nojaa ontologiseen konstruktionismiin, jossa tutkimuskohdetta ei rajata kokonaisuudessaan pelkästään kieleen. Puheen ja tekstin ympärillä ymmärretään olevan ei-diskursiivisia maailmoja. Diskurssiin lukeutuu siis sekä se, mitä sanotaan, että se mitä ei sanota. Ontologiseen konstruktionismiin nojaava diskurssianalyysi kyseenalaistaa itsestäänselvyksiä ja pohtii, kuinka todellisuutta voisi diskursiivisesti rakentaa myös toisella tapaa. (Jokinen 2004, 192-194.)

Diskurssianalyysi ei muodosta mitään yhtä tiettyä, tarkkarajaista analyysimetodia ja diskurssianalyysia voikin toteuttaa monella tapaa (Jokinen 2004, 191-194). Olemme päättäneet itse ne rakenteelliset raamit, joiden kautta pyrimme tutkimuskysymyksiimme vastaamaan. Analysoimme tutkielmassamme opetussuunnitelmien perusteiden sisältämiä sukupuolta koskevia diskursseja asettamiimme tutkimuskysymyksiin nojaten. Analyysin rakenne pohjautuu tutkimuskysymyksiimme ja pyrimmekin jokaisen opetussuunnitelman kohdalla vastaamaan alakysymyksiimme 1., 2. sekä 3.

Alakysymykseen 1. Millaisia sukupuoleen kytkeytyviä kehityslinjoja peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on vuosina 1985-2014 nähtävissä? vastaamme kutakin opetussuunnitelmaa koskevan alaluvun alussa ja alakysymyksiin 2. *Millaisia käsityksiä sukupuolesta on peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 1985-2014?* sekä 3. *Mitkä ovat sukupuolen tilat peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa sekä miten peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ilmentävät sukupuolineutraalia-, sukupuolistavaa-, sukupuolisensitiivistä- ja sukupuolivastuullista orientaatiota?* vastaamme erillisissä kolmannen tason alaluvuissa. Alakysymys 2:n kohdalla tarkastelun painopiste on erityisesti opetussuunnitelmassa kokonaisuutena, kun taas alakysymyksen 3. kohdalla käymme opetussuunnitelmatekstin maininnat sukupuolesta läpi kohta kohdalta siinä järjestyksessä, kuin ne on opetussuunnitelmatekstissä kirjoitettu. Tulososiossa käsittelemme kokoavasti vastauksia näihin kysymyksiin.

Otamme analyysissamme huomioon kaikki sukupuolta tai sukupuolia koskevat viittaukset ja maininnat opetussuunnitelmien alakouluopetusta koskevilla alueilla. Emme siis valikoi tai rajaa mitään näiden aihepiirien sisältöjä tutkielmamme ulkopuolelle. Kuten Lindberg (2004, 95) korostaa, diskurssianalyysissa olennaisinta on kokonaisuus ja se, mikä esitetään

“tavallisena”, minkä pyrimmekin analyysissamme ottamaan tarkastelun kohteeksi.

Huomioimme myös sukupuolta koskevan diskurssin suhteen opetussuunnitelmaan yleensä ja opetussuunnitelmien jatkumossa. Erilaiset merkityssysteemit ja esimerkiksi opetussuunnitelmien käsitykset sukupuolesta rakentavatkin todellisuutta ja määrittyvät myös suhteessa toisiinsa (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 28). Analyysissamme otamme huomioon myös kontekstin, eli suhteutamme aineistomme siihen aikaan ja paikkaan, missä se on tuotettu (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 30). Mahdollisimman kokonaisvaltainen tekstien diskurssianalyysi auttaa meitä vastaamaan tutkimuskysymyksiimme relevantisti ja validisti sekä toteuttamaan siten koko tutkielman tarkoituksen.

Kumpikin meistä on lukenut jokaisen analysoitavista opetussuunnitelmien perusteista useaan kertaan ja lisäksi perehtynyt etukäteen monipuolisesti aihetta koskevaan aiempaan tutkimukseen sekä tieteelliseen lähdekirjallisuuteen. Poimimme tekstitiedostoon muistiin jokaisen sukupuolta koskevan maininnan ja diskurssianalyttisellä otteella käsitelimme kaikki maininnat pyrkien löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Tämä tapahtui käytännön tasolla niin, että kirjoitimme maininnoista huomioita ja omaa tulkintaamme, jotka pohjaavat teoreettisessa viitekehyksessä esittelemäämme tietoon. Esimerkiksi oppisisältöjen sukupuolen mukaisista eroavaisuuksia käsitelimme näkökulmasta, jonka sukupuolentutkimuksen eri teoriat ja tieto tekstin kontekstista meille ovat tarjonneet. Ensin tämän teki toinen meistä ja sitten toinen täydensi huomioita. Sukupuolta koskevia mainintoja löytyi jokaisista analysoimistamme opetussuunnitelman perusteista useita niin yleisestä osiosta, kuin oppiainekohtaisista luvuista. Tuomme tutkielmamme luvuissa 5 ja 6 esille kaikki nämä maininnat. Lopuksi parantelimme analyysin rakennetta muokaten siitä selkeämmän kokonaisuuden, jossa eri opetussuunnitelmia ja tutkimuskysymyksiä käsitellään tasapainoisesti yhtä syvälle puretuen.

Seuraavassa taulukossa havainnollistamme toteuttamaamme diskurssianalyysia kolmivaiheisena prosessina Pynnöstä (2015) mukaillen. Olemme edenneet tekstuaalisesta analyysistä tulkitsevan analyysin kautta kriittiseen analyysiin ja tuomme analyysissamme esille kaikkien kolmen tason sisältöjä. Tuomme kohta kohdalta analyysissä ilmi ensin esimerkiksi sen mitä sukupuolesta tekstissä puhutaan käyttäen myös suoria lainauksia. Sitten kuvailemme ja tulkitsemme millaisena sukupuoli tällöin kuvataan ja minkälaista käsitystä sukupuolesta tämä puhe välittää. Pohdimme myös kriittisesti sitä, miksi sukupuoli kuvataan sellaisena kuin kuvataan ja miksi se nousee tietyissä yhteyksissä esille.

1. Tekstuaalinen analyysi	2. Tulkitseva analyysi	3. Kriittinen analyysi
<p>Tekstianalyysi (esim. rakenne ja sisältö)</p> <p>Kontekstin merkitys pieni</p> <p>Mitä sukupuolesta puhutaan?</p> <p>Missä ja kuinka usein sukupuoli mainitaan?</p> <p>Sanavalinnat</p>	<p>Ymmärtäminen ja merkityssuhteet</p> <p>Kontekstin suuri merkitys tulkinnoissa</p> <p>Millaisena sukupuoli kuvataan?</p> <p>Sanavalintojen merkitykset</p>	<p>Piilomerkitykset</p> <p>Taustalla vaikuttavat arvot ja ideologiat</p> <p>Yhteiskunnallinen konteksti merkittävä</p> <p>Miksi sukupuoli kuvataan sellaisena kuin kuvataan?</p> <p>Miksi sukupuoli mainitaan tietyissä yhteyksissä?</p> <p>Sanavalintojen tarkastelu kriittisesti ja vaihtoehtojen punnitseminen</p>

KUVIO 1 Diskurssianalyysi kolmivaiheisena prosessina (Pynnönen 2015)

5 SUKUPUOLI PERUKOULUN JA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEISSA 1985-2014

Tässä luvussa vastaamme diskurssianalyysin avulla tutkimuskysymyksiimme. Käsitlemme jokaisen vuosien 1985-2014 peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista omassa alaluvussaan ja vertailemme kulloinkin käsiteltävää opetussuunnitelmaa muihin. Etsimme jokaisen opetussuunnitelman kohdalla vastauksia tutkimuskysymyksiimme aiemmassa luvussa kuvatulla tavalla. Peilaamme analyysissa omaa tulkintaamme tutkielman teoriataustassa käsittelemäämme kirjallisuuteen ja aihetta käsittelevään aiempaan tutkimukseen. Otamme huomioon historiallisen ja yhteiskunnallisen kontekstin merkityksen, sillä merkityksellistämisen tavat ovat aina sidoksissa aikakauden diskursiiviseen ilmastoon (ks. Jokinen & Juhila 1999, 56).

5.1 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Vuonna 1985 opetushallituksen edeltäjä, kouluhallitus, julkaisi koululainsäädännön uudistuksen myötä ensimmäiset peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Peruskoulu oli 1980-luvulla vielä nuori. Sen syntyyn oli vaikuttanut aikakauden sosiaalipoliittinen ilmapiiri: Hyvinvointivaltion ihanteet ja tasa-arvoinen kasvatus sekä opetus nähtiin tärkeinä. (Kuikka 1997, 125; Sahlberg 2015, 43-44.) Ensimmäisiä opetussuunnitelman perusteita leimasivat staattinen käsitys tiedon luonteesta, sekä behavioristinen oppimiskäsitys (Lindström 2005, 20): Ihminen nähtiin ulkoapäin palkkioilla ja rangaistuksilla ohjailtavana, ja opettajan rooli oli jakaa lapsille tietoaan. Staattiseen tiedonkäsitykseen kytkeytyy ajatus tiedon muuttumattomuudesta ja kriittisen suhtautumistavan puutteesta. Esimerkiksi tietoa sukupuolesta, sen merkityksestä ja sukupuolirooleista voidaan nähdä pidetyn pitkälti itsestäänselvänä ja kyseenalaistamattomana.

Sukupuolentutkimus alkoi saada tieteenä jalansijaa 1970-1980-luvuilla, mutta sen piirissä luotuja teorioita tai esimerkiksi feminismiä ei vielä 1980-luvun opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisessa säätelyssä ole nähtävissä (ks. Pulkkinen 2000, 49-50).

Opetussuunnitelmateksti ja sukupuolentutkimus näyttävätkin elävän kuin eri aikakausia. Esimerkiksi Beauvoirin jo 1940-luvulla esittämiä ajatuksia sukupuolen sosiaalisessa toiminnassa rakentuvasta luonteesta ei opetussuunnitelmassa huomioida, vaan sukupuoli nähdään selkeästi asiana, johon synnyttään, eikä kasveta. Traditionalistinen käsitys

sukupuoliin essentiaalisesti liittyvistä, toisistaan eriävistä rooliodotuksista elää kulttuurissamme tiukassa ja näkyvä selkeästi vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa.

Myöhempiin opetussuunnitelmien perusteisiin verrattuna oppiaineiden sisältöalueet ja tavoitteet esitetään vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa hyvin yksityiskohtaisesti (Lindström 2005, 20; POPS 1985). Sukupuoli ei perusteissa saa kuitenkaan merkittävää sijaa: Gordonin ja Lahelman (1992) sekä Lahelman (1992) tutkimusten mukaan vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa sukupuoli ei ole läsnä ja sukupuolen merkityksellisyys kouluissa kätkeytyy täysin. Aikakautena sukupuolen merkityksellisyyttä koulukontekstissa ei ole täysin ymmärretty, vaan pääasiallinen suhtautumistapa on neutraali. Tämä voi olla seurausta 1960-1970-lukuja leimanneesta tasa-arvoisuuden näkemisestä tasa-arvopolitiikan piirissä neutraaliutena (ks. Heiskala & Husso 2016, 196-198).

5.1.1 Käsityksiä sukupuolesta

Havaintomme sukupuoleen liittyvistä diskursseista ovat pääosin linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa: Diskurssi sukupuolesta on lähinnä neutraalia tai sitä ei ole. Diskurssin neutraalius kertoo käsityksestä, jonka mukaan sukupuolta ei nähdä opetussuunnitelman ja sen myötä koulukokemuksen kannalta merkityksellisenä asiana. Tässä yhteydessä on huomioitava opetussuunnitelman ilmestymisajankohdan vaikutus: 1980-luvulla sukupuolentutkimus ei ollut vielä saavuttanut nykyistä asemaansa, eikä sukupuolen merkitystä sekä sukupuolen sosiokulttuurista rakentuneisuutta ymmärretty niin laajasti, kuin tänä päivänä. Esimerkiksi Judith Butler teki vasta 1990-luvulla tunnetuksi performatiivisen sukupuolen käsitettä, eikä hänen teorioidensa vaikutus näin ollen voisi olla näkyvillä yhteiskunnallisessa keskustelussa tai opetussuunnitelmateksteissä vielä 1980-luvulla.

Yhdeksi peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien merkittävimmistä päämääristä on useiden tutkimusten mukaan muodostunut tasa-arvon takaaminen ja sen edistäminen (Antikainen ym. 2013, 202; Korhonen 1998, 11; Lahelma 1987, 4-5; Opetushallituksen www-sivut; Sahlberg 2015, 44-45; Uusikylä 2005, 13-14). Opetussuunnitelman neutraalius voidaankin tulkita myös yrityksenä lisätä tasa-arvoa: Oppilaille nähdään annettavan yhtäläiset velvollisuudet ja mahdollisuudet jättämällä sukupuoli huomiotta (ks. Gordon & Lahelma 1992, 318; Lahelma 1992, 55). Kuten myös Lahelma (1992, 55) tutkimuksessaan toteaa, tasa-arvoa pyritään vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa edistämään niin, ettei stereotypisiä

sukupuolieroja korosteta, eikä sukupuolella nähdä olevan merkittävää vaikutusta. Rokan tutkimuksen (2011, 225) mukaan vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa asennekasvatuksella, yhtäläisellä koulutustarjonnalla sekä osallistumismahdollisuuksilla tytöille ja pojille. Tasa-arvomaininnat toistuvatkin läpi opetussuunnitelmatekstin. Tasa-arvoa näytetään haluttavan edistää toistamalla useasti sitä, että oppilaille tarjotaan tasa-arvoiset mahdollisuudet. Samalla kuitenkin jätetään täsmentämättä mitä tämä konkreettisesti tarkoittaa, sekä kuinka siihen käytännössä päästään, eli tasa-arvon käsite pysyy läpi asiakirjan melko ylätasoisena ja epäselkeänä.

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden välittämän kuvan mukaan sukupuolten välisen tasa-arvon edistämistä voidaan pitää merkittävänä, tuona aikana yhteiskunnassamme yksimielisesti hyväksyttynä arvona. Koulun tehtävä, kun on opetussuunnitelman perusteiden mukaan osaltaan myös kehittää kulttuuria, ja myös välittää kulttuurissamme vallitsevia tärkeitä arvoja (POPS 1985, 10). Sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen on sen arvopohjaan kirjaamisen lisäksi pyritty huomioimaan mainintojen tasolla opetussuunnitelman eri osa-alueilla (ks. Lahelma 1992, 47; POPS 1985, 13-14, 39, 148, 206). Suhtautumisessa sukupuoleen ilmenee neutraaliuden ohella myös sensitiivisiä piirteitä: Sukupuoliin liittyviä sukupuolistavia odotuksia on pyritty nostamaan esille ja sukupuoleen suhtautumaan sen moninaisuuden huomioiden. Osoitetut keinot jäävät kuitenkin väljähtiä maininnoiksi, joiden käytännön toteutus jäänee opettajien ja muiden koululaitoksen toimijoiden tulkittavaksi ja vastuulle.

Sukupuolistereotyyppien murtamiseksi, sukupuolen moninaisuuden huomioimiseksi ja tätä kautta sukupuolten välisen tasa-arvon edistämiseksi pelkästään olemassa olevien ongelmakohtien havainnointi ei riitä. Vaikka ensimmäinen askel sukupuolisensitiivisempää suhtautumista kohti onkin sukupuolistereotyyppien tiedostaminen ja niiden esiintuominen (Korhonen 1998, 15), vasta toiminnan aste voi murtaa vallitsevia asenteita ja toimintamalleja. Tällöin puhutaan sukupuolivastuullisuudesta; tasa-arvoa pyritään edistämään asiakirjoihin kirjattujen mainintojen rinnalla vastuullisesti jokapäiväisessä kasvatustoiminnassa koulun arjessa. Sukupuolivastuullisuuteen kietoutuvia käsityksiä ei tässä merkityksessä ole vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa lainkaan nähtävillä.

Tasa-arvon ohella käsitykset sukupuolesta kytkeytyvät myös sukupuolieroihin. Kuten myös Rokka (2011, 241-242) tuo tutkimuksessaan ilmi, on diskurssissa havaittavissa ristiriitaisuutta: Toisaalta suurissa linjanvedoissa korostetaan tasa-arvon merkityksellisyyttä,

toisaalta sen käytännön toteuttaminen jää epävelvoittavaksi ja epämääräiseksi. Samalla sukupuolten välillä nähdään olevan eroja ja opetussuunnitelman perusteet myös vahvistavat sukupuolten välistä segregaatiota sen sijaan, että olemassa olevat tai oletetut eroavaisuudet huomioitaisiin sensitiivisesti tai vastuullisesti. Käsitykset sukupuolesta nojaavatkin osin selkeästi essentialistisiin käsityksiin biologisen sukupuolen määräävyydestä. Tätä käsitystä ei mitenkään perustella ja se näyttäytyy yksinkertaisena tosiasiana. Opettajat ja muut ammattikasvattajat ovatkin Robinsonin ja Diazin (2006, 131) mukaan nojanneet opetus- ja kasvatustoiminnassaan erityisesti sukupuolen essentialistiseen ja biologiseen määritelmään: Sukupuoliroolien nähdään muodostuvan olemassa oleviin biologisiin eroihin pohjaten.

Käsitys sukupuolesta vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa on siis näennäisen neutraali mutta osin sukupuolten välistä segregaatiota ylläpitävä. Samalla julkilausuttu tavoite kautta opetussuunnitelman on kuitenkin sukupuolten tasa-arvon edistäminen. Diskurssi kertoo, että tytöt ja pojat ovat *jollain* perustavanlaatuisella tavalla erilaisia mutta heidän kuitenkin tulisi olla samanarvoisia. Muita sukupuolia tai sukupuolettomia opetussuunnitelmateksti ei ota millään tavalla huomioon ja oppilaat jaetaan kaksinapaisesti tyttöihin ja poikiin. Muita oppilaiden ryhmiin jakamisen tapoja ei opetussuunnitelmatekstissä näyttäydy, kuin jako tyttöihin ja poikiin. Sukupuolten välinen ero käsitetäänkin näin ollen mahdollisesti merkityksellisimmäksi ihmisiä erottavista ja opetukseen vaikuttavista tekijöistä koulukontekstissa. Ikävalkon, Palmun & Tainion (2010, 13) mukaan koulussa yleisesti koetaan sukupuolten välinen jaottelu erityisen tärkeäksi.

5.1.2 Sukupuolen tilat ja orientaatio

Sukupuolta käsittelevää diskurssia esiintyy opetussuunnitelmatekstissä sekä yleisessä osiossa, että joidenkin tiettyjen oppiaineiden kohdalla, samoin kuin myöhemmissäkin opetussuunnitelmien perusteissa. On myös huomioitavaa, että merkitystä on silläkin, milloin sukupuolesta ei puhuta (ks. Jokinen 2004, 192-194): Milloin sukupuolella nähdään olevan merkitystä ja milloin taas se käsitetään täysin kyseessä olevaan asiaan kuulumattomana? Opetussuunnitelmien diskurssi rakentaa todellisuutta korostaen sukupuolen merkitystä joissain yhteyksissä, esimerkiksi tietyissä oppiaineissa, samalla kun jossain toisaalla sen merkitystä ei nähdä yhtä vahvana. On myös aiheellista kysyä, mistä nämä sukupuolen tilat ja paikat kumpuavat ja miten ne määräytyvät. Tieteellistä perustaa sukupuolen huomioimiselle tai huomiotta jättämiselle tietyissä asiansuhteissa ei opetussuunnitelman perusteissa anneta.

Useissa opetussuunnitelman perusteiden kohdissa korostetaan oppilaan oman, henkilökohtaisen persoonallisuuden ja identiteetin kehittymisen edistämistä (esim. POPS 1985, 10-11, 39-40, 131). Voidaan ajatella, että tämä koskee myös henkilökohtaisen sukupuoli-identiteetin kehitystä, jolloin suhtautuminen olisi, jos ei sukupuolivastuullista niin ainakin jossain määrin sensitiivisyyteen kannustavaa: Ihminen nähdään tästä näkökulmasta ennen kaikkea yksilönä, eikä jonkin määrätyn ryhmän, kuten sukupuolensa, edustajana.

Sekä liikunnan että käsityön oppiaineiden yhteydessä oppilaista puhutaan “tyttöinä ja poikina”, eikä muunsukupuolisuuutta tai sukupuolettomuutta oteta huomioon. Myös opetussuunnitelman yleisiä tavoitteita koskevassa osiossa puhutaan tasa-arvosta asiana, joka koskee “sekä poikia että tyttöjä”. Sukupuoli näyttäytyy oletusarvoisen kaksijakoisena, essentiaalisena faktana (POPS 1985, 175). Tämä kaksijakoisesti sukupuolistava mutta toki yhteiskunnassamme yleinen ja siksi melko huomaamaton diskurssi oppilaista tyttöinä ja poikina kytkeytyy heteronormatiiviseen ajattelutapaan, joka on koulukontekstissa hyvin tavanomainen.

Opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osiossa luvussa *2.1 Tavoitteet* mainitaan yhtenä kaikkea koulutyötä ohjaavista tavoitteista sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen (POPS 1985, 13). Sukupuolten välinen tasa-arvo määritellään seuraavasti:

Sukupuolten välisellä tasa-arvolla ymmärretään ihmisten samanarvoisuutta yksilönä perheessä, työssä ja julkisessa elämässä. (POPS 1985, 13.)

Sukupuolten tasa-arvo näyttäytyy kaikkea koulutyötä ohjaavana tavoitteena ja se nostetaan merkitykseltään korkeaan asemaan. Sukupuolten tasa-arvon eri ulottuvuuksia tunnistetaan. Sukupuolten tasa-arvon edistäminen kietoutuu asennekasvatukseen, yhtäläiseen koulutustarjontaan, samojen osallistumismahdollisuuksien suomitsemiseen sekä opetuksen järjestämiseen niin, että se “*vastaa oppilaan persoonallisuuden mukaisia luontumuksia*”. Tasa-arvotyö nähdään siis näillä kentillä erityisen merkityksellisenä. Tavoitteeksi asetetaan, että peruskoulu pyrkii osaltaan korjaamaan kielteisiä asenteita ja tarjoaa oppilaille edellytykset varttua ilman sukupuoleen sidottuja oletuksia ja odotuksia. (POPS 1985, 13-14.)

Yhtäläisen koulutustarjonnan varmistaminen ja samojen osallistumismahdollisuuksien luominen tähdännee yhteiskunnallisen segregaaation lieventämiseen sukupuolineutraaliuden avulla. Oppilaan persoonallisuus näyttäytyy tässä yhteydessä sukupuolta merkityksellisempänä asiana. Tämä kannustaa sukupuolistuneiden käsitysten purkamiseen. Sukupuoliroolien ja -

stereotyyppien olemassaolon voidaan tulkita olevan tiedostettu asiantila, jonka purkamiseen opetussuunnitelma ei kuitenkaan tarjoa keinoja toiminnan asteella. Luvussa todetaan, että sukupuolten tasa-arvon edistäminen tulee nähdä koulun ja kotien yhteisenä tavoitteena. Sukupuolten tasa-arvon edistäminen näyttäytyy näin asiana, jossa tarvitaan myös kotien tukea. Diskurssi sukupuolesta laajenee koskemaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä, eikä sukupuolta koulussa nähdä täysin erillisenä muusta yhteiskunnasta. Sukupuolen tilat ja paikat eivät rajoitu toisaalta koulun ulkopuolelle mutta eivät myöskään koulun sisälle. (POPS 1985, 13-14.)

Oppiainekohtaisesti sukupuolesta on mainintoja liikunnan, käsityön, oppilaanohjauksen, matematiikan sekä historian ja yhteiskuntaopin yhteydessä (POPS 1985, 175-186, 206-210, 39-40, 147-149, 132-135). Erityisesti sukupuolella nähdään olevan merkitystä liikunnan oppiaineessa ja sen kohdalla sukupuolesta tai sukupuolistä on eniten mainintoja: Esimerkiksi oppiaineen sisällöt ovat sukupuolen mukaan eriytyneitä. Liikunta on oppiaine, jossa suoritukset tehdään ja oppiminen tapahtuu kehon kautta: Biologialla ja oppilaan fyysisellä olemuksella nähdään olevan kaikkein eniten vaikutusta oppiaineessa suoriutumiseen, mikä käy ilmi esimerkiksi seuraavassa lainauksessa:

Opetuksessa tulee didaktisten seikkojen ohella kiinnittää erityistä huomiota fysiologisiin näkökohtiin. (POPS 1985, 190.)

Koska koulukontekstissa juuri biologisen sukupuolen vaikutus on nähty tutkimusten mukaan kaikkein merkittävimpänä (Robinson & Diaz 2006, 131), voidaan sukupuolen käsitteleminen liikunnan oppiaineen yhteydessä nähdä tähän perustuvana koulukulttuurin ja sukupuoleen suhtautumisen ilmentymänä ja diskursiivisen perinteen jatkajana.

Liikunnan oppiaineen tavoitteita käsittelevässä luvussa 1 *Tavoitteet* (POPS 1985, 175) todetaan seuraavasti:

Ottamalla huomioon tyttöjen ja poikien kehityksen erilaisuus sekä erilaiset kiinnostuksen kohteet edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa. (POPS 1985, 175.)

Liikunnan oppiaineen luvussa 2. *Sisällön valinnan perusteet* todetaan liikuntamuotojen keskinäisen suhteen riippuvan vuosiluokan, paikkakunnan tarjoamien mahdollisuuksien sekä liikuntaperinteen ohella oppilaiden sukupuolesta (POPS 1985, 176). Oppiaineen sisältöalueet on opetussuunnitelmassa käsitelty jakaen liikunnan oppiaines kahteen eri osa-alueeseen; tyttöjen ja poikien liikuntaan. Tuntijako lajien suhteen on tyttöjen ja poikien välillä erilainen. Liikunnan opetusajasta tytöille varataan voimisteluun vajaa kolmasosa ja palloiluun viidennes.

Pojilla voimisteluun sekä palloiluun käytetään sen sijaan neljännes. Talviurheilulajien, yleisurheilun, suunnistuksen ja uinnin suhteen tuntijako on sekä tytöille että pojille sama. Jokaisen liikuntamuodon yhteydessä on opetussuunnitelmassa lueteltu tarkat sisältökuvaukset, jotka myös eroavat useissa kohdin sukupuolen mukaan räikeästi toisistaan. Tyttöjen liikuntaan kuuluu pojista poiketen esimerkiksi järjestäytymismuotoja ja tanssia. Poikien liikuntaan sen sijaan kuuluu esimerkiksi jalkapalloa ja yksityiskohtaisia jääpelitaitoja (kuten mailan käsittelyä, peliajatusta ja taktiikkaa), joita tytöille ei kuulu. (POPS 1985, 176-186.)

Oppiaineen luvussa 6. *Oppimäärän kuntakohtainen soveltaminen* (POPS 1985, 188) yleistavoitteiden todetaan olevan kaikille oppilaille samat, mutta sukupuoli ohjeistetaan kuitenkin huomioimaan:

Vaikka yleistavoitteet ovat samat tytöillä ja pojilla, niin sukupuolierot täytyy ottaa huomioon tavoitteita käytäntöön sovellettaessa sekä oppisisältöjä valittaessa. Erityisesti tulee ottaa huomioon se, että tyttöjen fyysis-motoriset kyvyt kehittyvät aikaisemmin kuin pojilla. Tyttöjen ja poikien välillä on lisäksi suorituseroja fyysis-motoristen kykyjen ja motoristen perustaitojen alueella. Myös eri sukupuolten liikuntapreferenssit ja suoritusehdot eroavat jossain määrin toisistaan. Vaikka tyttöjen ja poikien lajisäilyksen rakenne on osin samankaltainen, painottuvat oppisisällöt eri luokilla eri tavoin. (POPS 1985, 187-188.)

Liikunnan oppisisältöjä koskevat linjaukset ovat osaltaan voimakkaasti sukupuolten välisiä eroavaisuuksia korostavia ja sukupuolistereotyyppioita ylläpitäviä, vaikka niitä perustellaan sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi (POPS 1985, 175). Myös Rokka toteaa tutkimuksessaan (2011, 225-227) liikunnan oppiaineen noudattavan sukupuolisidonnaisia rajoitteita ja painotuksia: Opetussuunnitelman perusteiden tätä osiota leimaa toisaalta sukupuoliroolien olemassaolon tiedostaminen, toisaalta niiden ja sukupuolten segregaatian ylläpitäminen (Rokka 2011, 227). Opetuksen erilaisuutta eri sukupuolille perustellaan kehityksen, motivaation ja mielenkiinnon kohteiden erilaisuudella sekä fyysis-motoristen taitojen eri tahtisella kehityksellä (POPS 1985, 175-189). Vaikka fyysis-motorisen kehityksen eritahtisuus onkin tieteellisesti todistettua, ei tämä itsessään anna perusteita oppiaineen jaotteluun sukupuolen mukaisesti. Diskurssi ei huomioi sitä, että yksilöiden väliset erot ovat tutkitusti sukupuolten välisiä eroja merkittävämpiä (esim. Ikävalko, Palmu & Tainio 2010, 18-19; McGuinness, Lloyd & Archer 1976; Oakley 2015).

Tyttöjen ja poikien oletetaan stereotypioihin nojaten olevan automaattisesti kiinnostuneita eri liikuntalajeista ja motivoituvan erilaisista asioista; tyttöjen esimerkiksi voimistelusta ja poikien pallopeleistä. Eronteon taustalla voidaan nähdä olevan miehisyyteen ja naiseuteen liitettyjä olettamuksia, arvoja ja normeja, jotka osaltaan ylläpitävät ja uudelleen tuottavat vallitsevia sukupuolistereotyyppioita. Sukupuoliin kulttuurisesti liitetyt olettamukset feminiinisistä ja maskuliinisista ominaisuuksista ympäröivät meitä monella tapaa itsestäänselvyyksinä. Ackerin (1992) mukaan instituutiot, kuten koululaitos, ovatkin itsessään rakenteeltaan sukupuolistuneita. Sukupuolten välisiin eroavaisuuksiin keskittyminen häivyttää opetussuunnitelmatekstissä yksilöiden välisen moninaisuuden huomioimisen, jolloin toiminta sukupuolistuu. Tämä liikunnan oppiaineen sukupuolistava diskurssi toisaalta kertoo aikansa käsityksistä, ja samalla on myös tuottanut ja toistanut niitä kasvatustoiminnan kautta.

Myös käsityön oppiaineessa sukupuolella nähdään olevan keskimääräistä enemmän merkitystä. Käsityön tavoitteita koskevassa luvussa (POPS 1985, 206-219) tekstiilityön ja teknisen työn osalta peruskoululain uudistuksen on kerrottu edellyttäneen erityisesti kyseisen oppiaineen huomioivan sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen. Käsityön opetus tulisi tekstin mukaan järjestää tytöille ja pojille *osittain* yhteisenä. Tasapuolisen, sukupuolesta riippumattoman mahdollisuuden osallistua tekniseen työhön tai tekstiilityöhön katsotaan edistävän tasa-arvoisuutta ja yhteistyökykyä myös kodeissa ja työelämässä. Toteutuksen suhteen kouluhallitus jättää kunnille kuitenkin hyvin vapaat kädet. (POPS 1985, 206-219.) Käsityön osiossa sukupuolta käsitellään näin osittaiseen sukupuolineutraaliuteen ohjaavasti, minkä nähdään edistävän sukupuolten tasa-arvoa (Gordon & Lahelma 1992, 318; POPS 1985, 206-219). Käsityö oppiaineena on perinteisesti sukupuolistunut, mistä myös tämä opetussuunnitelma osaltaan kertoo (Kokko 2008, 348). Käytännössä käsityön opetus on sukupuolistunut tekstiilityön ja teknisen työn välisen valinnan seurauksena, kuten Kokko (2008, 348) tutkimuksessaan käsityön sukupuolistuneisuudesta toteaa. Käsitöiden sukupuolistuneisuuteen liittyy mielikuvia feminiinisistä ja maskuliinisista ominaisuuksista sekä taidoista.

Voidaan pohtia, kuinka pitkälti opetus koulun käytännöissä vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden laatimisen jälkeenkin edelleen toteutettiin/toteutetaan sukupuolijakoa noudattaen niin, että tytöt valikoituvat tekstiilityöhön ja pojat vastaavasti tekniseen työhön. Vaikka sukupuolten väliseen tasa-arvoon on erikseen käsityön oppiaineen kohdalla otettu kantaa ja esitetty keinoja sen edistämiseksi, on vaatimus osittaisesta yhteisesti järjestetystä käsityön opetuksesta kuitenkin tulkinnanvarainen ja väljä, eikä riittävästi velvoita toimiin tasa-arvoulottuvuuden edistämiseksi.

Oppilaanohjauksen oppiaineen kohdalla todetaan, että oppilaanohjauksen avulla pyritään edistämään sukupuolten tasa-arvoa (POPS 1985, 39). Oppilaanohjaus on alakoulussa opetussuunnitelman mukaan täysin integroitu muihin oppiaineisiin, erityisesti ympäristöoppiin ja kansalaistaitoon, eli varsinaisia oppilaanohjauksen oppitunteja ei esimerkiksi viikkotasolla järjestetä. Vaikka tasa-arvoa “yritetään edistää”, maininnassa ei kuitenkaan avata tarkemmin, kuinka tähän tavoitteeseen pyritään vastaamaan tai miksi juuri oppilaanohjauksen yhteydessä tasa-arvo nostetaan esille. Oppilaanohjaus on luonteeltaan oppilaiden tulevaisuuteen tähtäävä oppiaine ja sukupuolten tasa-arvo näyttäytyy siten opetussuunnitelmatekstissä oppilaiden tulevaisuuden kannalta tärkeänä asiana. Diskurssi sukupuolesta laajenee koulun kentiltä koskemaan myös tulevaa aikaa ja tasa-arvon merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa erikikäisten ihmisten näkökulmasta laajenee.

Matematiikan sisällöllisiä valintoja koskevassa luvussa 2 *Sisällön valinnan perusteet* nostetaan esille matemaattisten aihealueiden soveltaminen oppilaiden arkikontekstiin. Sopivien sisältöainesten ja esimerkkitapausten valinnan avulla kerrotaan voivan vaikuttaa oppilaiden asenteiden syntyyn ja arvomaailman muotoutumiseen. Esimerkkiaiheena mainitaan sukupuolten välinen tasa-arvo. (POPS 1985, 148.) Tässä oppiaineessa sukupuoli näyttäytyy niin ikään sukupuolten tasa-arvon kautta. Matematiikan oppiaineessa nähdään sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi näin ollen olevan tilaa ja mahdollisuuksia: Matematiikkaa ei tästä näkökulmasta nähdä täysin arvovapaana tieteenä.

Yhdeksi historian ja yhteiskuntaopin oppiaineiden tavoitteista määritellään, että oppilas oppii arvostamaan tasa-arvoa sekä toimimaan sen puolesta. Tässä yhteydessä ei kuitenkaan erikseen korosteta sukupuolten tasa-arvoa ja tämän näkökulman huomioiminen jää tekstin lukijan omalle vastuulle. (POPS 1985, 131-132.) Luvussa 2.1 *Historian saarekkeita sisältöalueina* mainitaan mikrohistorian käsittelyn yhteydessä naisen näkökulman ja naisen historian merkityksellisyys:

Mikrohistorian etuna on, että arkielämään liittyvänä se voi rinnastua oppilaan oman arkitodellisuuden ja kokemusten kanssa. Tästä syystä on oppiainekseen koetettava sisällyttää mahdollisimman paljon lasten ja nuorten historiaa. Samoin tarvitaan naisen näkökulmaa ja naisen historiaa. (POPS 1985, 133.)

Naissukupuoli saa ikään kuin turvautusti tilaa ja paikan historian ja yhteiskuntaopin oppiaineissa. Naisen näkökulma ja historia näyttäytyvät alueena, joka auttaa historian kytkeytymisessä oppilaan omiin kokemuksiin. Nainen vertautuu lapsiin ja nuoriin, mutta ei välttämättä

sukupuolistavalla tavalla; historia on perinteisesti ollut tutkimusten mukaan kouluopetuksessa suurmiesten historiaa ja juuri lasten, nuorten ja naisten historia on jäänyt vähemmälle huomiolle. Kun naista on käsitelty, on hän ollut kohteena, ei aktiivisena toimijana, jonka näkökulma tulisi huomioida (Koivunen & Liljeström 1996, 10–27). Tämä taas on korostanut hegemonista maskuliinisuutta ja jatkanut perinnettä, jossa naiseus on arvostettu miehisyyttä alemmalle (Jokinen 2004, 130-134; Koivunen & Liljeström 1996, 10–27). Siksi erityismaininta historian käsittelyn yhteydessä on perusteltu ja sukupuolisensitiivinen.

5.2 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994:

Vuonna 1994, yhdeksän vuotta edellisten jälkeen, ilmestyivät järjestyksessä toiset peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1990-luvun alkupuolella opetussuunnitelmauudistus nähtiin koulutuksen uudistamisen vuoksi tarpeellisenä: Uudistukseen kytkeytyivät myös koulutusta koskevan lainsäädännön ja opetushallinnon merkittävät muutokset. Esimerkiksi oppimateriaalien käyttöön liittyvistä pakotteista luovuttiin. (Kuikka 1997, 167; Lindström 2005, 18.) Laajuudeltaan vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet laadittiin huomattavasti edeltäviä suppeammiksi, ja esimerkiksi yksityiskohtaisista oppiaineiden sisältökuvauksista luovuttiin. Opetussuunnitelmauudistuksen myötä oppimiskäsityksessä alettiin yhä enemmän painottaa oppilaan omaa ja aktiivista roolia oppijana. Myös käsitys tiedosta ja tietorakenteiden muodostumisesta oli liikahtanut edeltävään vuosikymmeneen verrattuna dynaamisempaan suuntaan. (Lindström 2005, 23-24; Sahlberg 2015, 62.)

1990-luvulla koulutusta pidettiin hyvinvointiyhteiskunnan toiminnan edellyttäjänä ja toisaalta myös tasa-arvon takaajana. Kasvatuksella nähtiin olevan merkittäviä mahdollisuuksia sukupuolten välisen tasa-arvon ongelmakohtien purkamisessa (Bjerén & Elgqvist-Saltzman 1992, 1). Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet heijastelevat Rokan (2011, 230) mukaan tasa-arvon ja erityisesti sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen pitämistä merkityksellisenä. Gordon & Lahelma (1999, 93) toteavat sukupuolten välistä tasa-arvoa kohti pyrittävän vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteissa sukupuolineutraaliudella.

Vaikka vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden ilmestymisajankohtana sukupuolentutkimuksen kentällä oltiin jo usean vuosikymmenen ajan jaettu käsitys sukupuolen moninaisuudesta ja sen sosiokulttuurisesti rakentuvasta luonteesta, ei tämä vielä

ylety vuoden 1994 opetussuunnitelma-asiakirjan sisältöön. Esimerkiksi Butlerin 1980-1990-lukujen taitteessa luomasta teoriasta sukupuolen performatiivisuudesta ei vielä vuoden 1994 perusteissa ole nähtävissä piirteitä. Sen sijaan opetussuunnitelmateksti heijastelee pääasiassa hyvin sukupuolineutraalia orientaatiota.

5.2.1 Käsitteitä sukupuolesta

Käsitteet sukupuolesta ovat pitkälti samankaltaisia vuosien 1985 sekä 1994 opetussuunnitelmien perusteissa. Läpi opetussuunnitelman toistuvat, kuten aikaisemmassakin opetussuunnitelmassa, sukupuolineutraalit termit, kuten “hän”, “lapsi”, “ihminen” tai useimmissa asiansuhteissa käytetty “oppilas”. Neutraali suhtautumistapa ja sukupuolen häivyttäminen opetussuunnitelma-asiakirjoissa on osaltaan luomassa kuvaa, jonka mukaan sukupuolella ei peruskoulussa olisi merkitystä (ks. Gordon & Lahelma 1999, 93).

Kun sukupuolesta puhutaan, siihen liitetyt käsitteet nojaavat länsimaiseen, kaksinaiseen sukupuolijärjestelmään, jossa lapset ovat joko tyttöjä tai poikia. Sukupuolen voidaan tulkita tämän diskurssin perusteella nähtävän biologisena ja olemuksellisenä faktana. Sukupuolten vastakkainasettelua ei kuitenkaan esiinny räikeän sukupuolistavasti esimerkiksi liikunnan oppiaineen kohdalla, kuten edellisissä opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1985). Sukupuolten toisistaan eroavia kykyjä ja ominaisuuksia ei enää samalla tavoin korosteta. Kuitenkaan sukupuolen sosiokulttuurisesti esimerkiksi kasvatuksen kautta rakentuvaa luonnetta tai sukupuolen moninaisuutta ei opetussuunnitelmatekstissä huomioida, eikä sukupuoleen liittyviä kysymyksiä nähdä merkityksellisinä.

Vaikka sukupuolineutraalius on läpi asiakirjan läsnä, sukupuolten tasa-arvo nousee perusopetuksen arvopohjaa sekä peruskoulun tehtävää koskevissa luvuissa esille, samalla tavoin kuin edellisissä opetussuunnitelman perusteissa, merkittävänä asiana, jota kouluissa nähdään voitavan edistää. Rokan tutkimuksen (2011, 230) mukaan sukupuolten välinen tasa-arvo on opetussuunnitelmatekstissä määriteltävän koulutyön pohjana, mitä ilmennetään sukupuolineutraalilla suhtautumisella. Voidaan pohtia, ilmentääkö tasa-arvon edistämisen vaatimus käsitystä siitä, että sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumisessa koulun käytänteissä on vielä työsarkaa. Tasa-arvoa ei nähdä edistettävän sukupuolisensitiivisyydellä tai -vastuullisuudella, vaan nimenomaan neutraaliudella: Sukupuolta ei katsota tärkeäksi käsitellä paljoa. Kuten vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa, tasa-arvoa näytetään

haluttavan edistää tekstin maininnoilla oppilaille tarjottavista tasa-arvoisista mahdollisuuksista. Sukupuolten tasa-arvon käsite pysyy kuitenkin läpi asiakirjan ylätasoisena ja epäselkeänä, eikä velvoitteita tiettyihin konkreettisiin toimiin esitetä.

Käsitykset sukupuolesta vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ovat kokonaisuutena vielä entistä selkeämmin neutraaleja. Osin diskurssissa heijastuvat vielä essentialistiset käsitykset kaksinapaisen, biologisen sukupuolen merkittävydestä, mutta räikein sukupuolen mukainen eronteko esimerkiksi oppiaineiden sisällöissä näyttää jääneen taa. Samalla nähtävissä on edelleen tasa-arvon arvottaminen korkealle, sekä jossain määrin sukupuolisensitiivisiä huomioita. Kuitenkin todella käytännön tasolla velvoittavat, sukupuolivastuulliset diskurssit puuttuvat, vaikka lähdekirjallisuutemme mukaan 1990 -luvun asenneilmapiiri korosti tasa-arvon suurta merkityksellisyyttä.

5.2.2 Sukupuolen tilat ja orientaatio

Diskursseja sukupuolesta on havaittavissa, kuten muissakin analysoimissamme opetussuunnitelmateksteissä, opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osiossa sekä eri oppiaineita koskevissa luvuissa. Sukupuolesta puhutaan kauttaaltaan melko vähän ja maininnat jäävät pääsääntöisesti hyvin suppeiksi. Vuoden 1985 peruskoulun perusopetuksen opetussuunnitelmaan verraten vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa oppiainetasolla sukupuoleen liittyviä mainintoja on vähemmän. Osin tämä voi johtua koko opetussuunnitelman perusteiden pituuden suppenemisestä, toisaalta sukupuolistavan diskurssin vähenemisestä.

Toisin kuin vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa luvussa 1.2.1 *Peruskoulun tehtävä* (POPS 1994, 11) määritellään yhdeksi peruskoulun tehtäväksi oppilaiden teknologian ymmärtämiseen ja käyttöön liittyvien valmiuksien kehittäminen. Tässä yhteydessä sukupuoli nousee esille:

Peruskoulussa tulee oppilaalla olla sukupuolesta riippumatta mahdollisuus tutustua tekniikkaan sekä oppia ymmärtämään ja hyödyntämään teknologiaa. (POPS 1994, 11.)

Minkä vuoksi sukupuoli nostetaan tässä yhteydessä esille? Sukupuoli näyttäytyy ainoastaan asiana, josta ei tässä yhteydessä nimenomaan jopa alleviivatuksi tule välittää. Näin syntyy olettaamus, jonka mukaan ilman kyseistä mainintaa teknologiasvatuksen toteutus voisi jollain tapaa sukupuolistua: Sukupuolierot kytkeytyvät teknologiaan ja sen ymmärtämiseen.

Tässä asianyhteydessä diskurssi sukupuolen merkityksettömyydestä viittaa sukupuolineutraaliuuteen, ja samalla oletettuihin sukupuolieroihin. Toisaalta maininnan voidaan tulkita kannustavan sensitiiviseen suhtautumistapaan niin, etteivät sukupuoliin liitetyt stereotypiset olettaukset rajaisi kenenkään yksilön mahdollisuuksia teknologisiin sovelluksiin tutustumiselta. Kuten Kujala & Syrjäläinen (2010, 37-38) sekä Vuorikoski (2005, 31) toteavat, pelkällä neutraaliudella ei saavuteta tasa-arvo-ongelmien huomioon ottamista tai vähentämistä. Maininta voi avata opetussuunnitelmaa lukevan opettajan silmiä huomaamaan omia ennakkooletuksiaan sukupuolen mukaan eriytyneistä valmiuksista teknologiasvatuksen suhteen ja pyrkiä tietoisesti välttämään niiden mukaan toimimista.

Opetuksen arvoperustaa määrittelevässä luvussa 1.2.2 *Koulun arvoperusta* (POPS 1994, 13-14) sukupuoli nostetaan esille tasa-arvoa koskevassa kappaleessa. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa esiintyvään tasa-arvomääritelmään (POPS 1985, 13-14) verrattuna maininta on lähes identtinen:

Sukupuolten tasa-arvo on tärkeä osa koulun arvoperustaa. Sukupuolten tasa-arvo kasvatustavoitteena merkitsee sitä, että tytöt ja pojat saavat valmiudet toimimiseen yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskunnassa. (POPS 1994, 14.)

Kuten myös vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, sukupuolten tasa-arvo määritellään lainauksessa koskemaan ainoastaan tyttöjä ja poikia, eikä muunsukupuolisuutta huomioida. Sukupuolen näyttäytyminen nojaa kaksinapaiseen sukupuolijärjestelmään, joka on kulttuurissamme vaikuttanut ja vaikuttaa monella tavalla. Ihmisten jako ainoastaan naisiin ja miehiin uusintaa näin rakenteellisella tasolla kuvaa sukupuolesta biologiaan perustuvana faktana, eikä ota sukupuolen moninaisuutta täysin huomioon. Tästä näkökulmasta sukupuolten tasa-arvoa koskeva maininta sukupuolistuu ja jossain määrin sukupuolistaa.

Sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen esiin nostaminen yhtenä peruskoulun arvopohjan keskeisenä tavoitteena herättää kysymyksen, miksi tähän ei pääsääntöisesti muissa

(esimerkiksi eri oppiaineita) koskevista luvuista palata. Sukupuolten välistä tasa-arvoa voidaan näin ollen olettaa edistettävän neutraalilla suhtautumistavalla, jolloin sukupuoli opetussuunnitelmateksteissä hiipuu ja todellisuuden käytänteillä on vaarana sukupuolistua.

Tasa-arvoa yleisesti käsitellään ja sivutaan vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmassa melko suppeasti, alle sivun mittaisena katkelmana (POPS 1994, 14). Kansalaisten keskinäinen tasa-arvo nähdään osana toimivan kansalaisyhteiskunnan tunnusmerkkejä ja kasvatukselliseksi tavoitteeksi tässä yhteydessä nostetaan kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. Sukupuolten välinen tasa-arvo määräytyy näin osana kasvatuksen ja opetuksen koko peruskouluopetusta koskevia päämääriä ja kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvamista. (POPS 1994, 14.)

Sukupuoli näyttäytyy jossain määrin sukupuolisensitiivisesti, mutta hyvin lyhyesti ja pintapuolisesti, vaikka sukupuolten tasa-arvon mainitaan nimenomaan olevan tärkeä osa koulun arvoperustaa. Sukupuolten tasa-arvon toteutumista jo koulussa itsessään -ei ainoastaan muualla yhteiskunnassa- ei suoranaisesti mainita, eikä tasa-arvon edistämiseen tai mainittujen valmiuksien antamiseen tarjota tekstissä konkreettisia esimerkkejä tai velvoittavia malleja. Sukupuolten tasa-arvo nähdään siis tärkeänä, mutta lukijalle jää avoimeksi miksi se on tärkeää, tai miten oppilas voi saada tasa-arvoa yhteiskunnassa edistäviä valmiuksia. Tällöin maininnat saattavat jäädä ainoastaan korulauseiksi paperille eivätkä välttämättä saavuta toiminnan ulottuvuutta (ks. Lahelma 1992, 54-55). Tässä yhteydessä on huomioitava, että vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ovat hyvin väljät ja tekstimääräiseltä pituudeltaan lyhyemmät, kuin muut julkaistuista opetussuunnitelmien perusteista, eivätkä muutkaan opetuksen arvoperustan sisällöt eivät ole kovin tarkkaan määritellyt.

Yksi opetussuunnitelman oppiainerajat ylittävistä, laajoista aihekokonaisuuksista on perhekasvatus (POPS 1994, 29-30). Perhekasvatuksen tavoitteeksi määritellään, että *“--lapsi oppii ymmärtämään perheenjäsenten rooleja ja oman asemansa perheessään sekä tiedostamaan, että on olemassa rakenteeltaan ja kulttuuritaustaltaan erilaisia perheitä.”* (POPS 1994, 29-30). Esille nostettavia sisältöjä ovat esimerkiksi seksuaalisuus ja erilaiset perheet. Perhekasvatus vaikuttaa toisaalta sukupuolisensitiiviseltä; otetaanhan siinä huomioon, että perherakenteita on monenlaisia. Toisaalta diskurssin perheenjäsenten erilaisista rooleista ja niiden omaksumisesta voidaan kuitenkin tulkita olevan sukupuolistava, sillä sukupuolen merkitys on traditionaalisen sukupuolijärjestyksen mukaan ollut määrittävä myös perheen sisäisessä roolien jaossa. Kun näitä perheenjäsenten rooleja ei ole tekstissä määritelty, vaarana

piilee, että opetussuunnitelmaa käytetään tämän tekstin pohjalta oikeuttamaan sukupuoliroolien siirtämistä kulttuurisena perinteenä oppilaille. Näin sukupuolta rakennetaan ja sukupuoleen -eli naisiksi tai miehiksi- sen myötä kasvetaan (Beauvoir 1949; Butler 2006, 57).

Oppiaineita koskevissa luvuissa sukupuoli nousee esille lyhyinä mainintoina ainoastaan ympäristö- ja luonnontietoa-, oppilaanohjausta- ja käsityötä koskevissa luvuissa (POPS 1994, 80, 34, 104). Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa sukupuoleen viitataan useamman oppiaineen yhteydessä: liikunnan, käsityön, oppilaanohjauksen, matematiikan sekä historian ja yhteiskuntaopin (POPS 1985, 175-186, 206-210, 39, 147-149, 133). Ainoastaan oppilaanohjauksen ja käsityön yhteydessä on siis sekä vuoden 1985, että 1994 opetussuunnitelman perusteissa maininta sukupuolesta. On huomionarvoista, että vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa erityisesti liikunnan oppiaine on vahvasti sukupuolistunut, kun taas vuonna 1994 kyseisen oppiaineen kohdalla ei sukupuolta mainita lainkaan.

Oppilaan sukupuolesta riippumattomista mahdollisuuksista löytyy yleisen osion teknologiakasvatusta sivunneen osion kaltainen maininta luvusta 3.4.5 *Ympäristö- ja luonnontieto* (POPS 1994, 80):

Opetusta suunniteltaessa on kiinnitettävä huomiota siihen, että oppilaille on sukupuolesta riippumatta mahdollisuus tutustua myös fysiikan ja kemian ilmiöihin sekä niihin liittyviin teknisiin sovelluksiin. (POPS 1994, 80.)

Jälleen korostetaan, että sukupuolella ei tule olla merkitystä. Edellä kuvatussa maininnassa liikutaan luonnontieteellisten aihealueiden ympärillä. Näiden alueiden taitoja vaativat ammatit ovat Suomessa miesvaltaisia ja ne on perinteisesti liitetty maskuliinisuuteen enemmän kuin feminiinisyteen (Korvajärvi 2010, 185-186). Sukupuolen esiin nostaminen tässä asiayhteydessä luo vaikutelman, jossa sukupuolten välistä tasa-arvoa pyritään edistämään diskurssilla sukupuolen merkityksettömyydestä. Sukupuolineutraaliuteen kannustavalla suhtautumisella todennäköisesti pyritään sukupuolten välisen segregaaation lieventämiseen.

Yksittäisten oppiaineiden sisältöjen erittelyssä sukupuolten välinen tasa-arvo mainitaan luvussa 3.2 *Oppilaanohjaus* (POPS 1994, 34): Oppilaanohjauksella todetaan edistettävän koulutuksellista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Oppilaanohjaus on luonteeltaan oppiaine, joka ohjaa jatko-opintoihin hakeutumista ja sitä kautta myös ammatinvalintoja. Tämän vuoksi sillä voi olla erityisiä segregaatiota lieventäviä tai edistäviä vaikutuksia. Tasa-arvon maininta jää kuitenkin yleisen osion tavoin pintapuoliseksi ja konkreettisiin toimiin velvoittamattomaksi.

Se, miksi sukupuoli ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen nostetaan juuri oppilaanohjausta koskevassa luvussa esille, jää tekstistä kuitenkin tulkinnanvaraiseksi. On mahdollista, että sukupuolten välinen tasa-arvo saa erityishuomiota oppilaanohjauksen oppiaineen yhteydessä juuri sen mahdollisesti segregaatian lieventämiseen tähtäävän luonteen vuoksi. Arvopohjan perusteella saman tulisi kuitenkin tapahtua myös kaikissa muissa oppiaineissa (POPS 1994, 14). Diskurssi koulutuksellisen ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisestä voidaan tässä yhteydessä tulkita sukupuolisensitiiviseksi lähestymistavaksi.

Sukupuolesta on maininta taide- ja taitoaineita koskevassa luvussa 3.4.12 käsityön oppiaineen opetusta ohjaavassa osiossa. Teknisen- ja tekstiilityön kerrotaan muodostavan yhtenäisen kokonaisuuden, *“joka on tarkoitettu kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta”* (POPS 1994, 104). Sukupuoleen suhtaudutaan jälleen neutraalisti; sen viestittää olevan asia, jonka ei oleteta vaikuttavan oppilaiden mieltymyksiin tai taipumuksiin tekstiili- tai tekniseen työhön valikoitumisessa. Oppilaille on räätälöity yhtenäinen käsityö, jonka nähdään palvelevan jokaista yksilönä, ei sukupuolensa edustajana. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden mukaan käsityö järjestetään tytöille ja pojille vain osittain yhteisenä, eli edistystä neutraalimpaan ja jossain määrin tasa-arvoa edistävämpään suuntaan on tässä kehityksessä nähtävissä (ks. POPS 1985, 206-209). Toisaalta käsityöopetuksen käytänteet ovat vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteidenkin jälkeen sukupuolistuneet teknisen- ja tekstiilityön valinnan seurauksena, kuten Kokko (2008, 348, 370-371) toteaa: Mielikuvat käsitöiden sukupuolistuneisuudesta ovat syvällä kulttuurissa, ja oppilaat ovat valikoineet omalle sukupuolelleen traditionaalisesti ominaisempaan ryhmään kuulumisen. Koulutovereiden ohella vaikutusta sukupuolistuneille valinnoille on ollut myös opettajien sukupuolisokealla asennoitumisella, eli tiedostamattomalla tyttöjen ja poikien erojen korostamisella. Opettajat ovat Kokon (2008, 371) tutkimuksen mukaan esimerkiksi antaneet oppilaille sukupuoleen sidottuja vihjeitä sen suhteen, kumpi käsityöalue oppilaan tulisi valita.

Yksilöllisyyttä ja oman, henkilökohtaisen identiteetin kehitystä sekä erilaisten ihmisten hyväksyntään kasvattamista korostetaan paikoin läpi opetussuunnitelman (esim. POPS 1994, 35, 42-43, 48, 80, 110). Tämä voidaan tulkita myös sukupuolisensitiivisenä näkökulmana: Onhan sukupuoli yksilöllinen osa identiteettiä ja sen moninaisuuden hyväksyminen osa erilaisuuden hyväksymistä (ks. Ikävalko, Palmu & Tainio 2010, 18-19; Kujala & Syrjäläinen 2010, 31). Sukupuolivastuullista orientaatiota opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan saavuteta.

5.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Kymmenen vuoden kuluttua opetussuunnitelman perusteet uudistuivat jälleen ja samalla asiakirjan nimessä *peruskoulun* tilalle muutettiin *perusopetus*. Uudistuksen tarpeeseen vaikuttivat yhtenäisen perusopetuksen toteutuminen ja esiopetuksen tulo mukaan koulujärjestelmään. Samalla koulua haluttiin kehittää ottaen huomioon koko yhteiskunnassa tapahtuneet merkittävät muutokset, jotka liittyivät esimerkiksi tekniikan kehitykseen ja kiihtyvään globalisaatioon. Koulu ja opetussuunnitelman perusteet muuttuivat yhä oppilaskeskeisemmiksi: Oppiminen nähtiin yhä selkeämmin seurauksena oppijan itsensä aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta. Myös sosiaalisia ja vuorovaikutuksen taitoja korostettiin. (Lindström 2005, 24-33; Lindström 2004, 7; Merimaa 2004, 5-6; POPS 2004, 18.)

2000-luvulla sukupuoli on yhä selkeämmin löystynyt irti jyrkän biologisesta määritelmästä (Heiskala & Husso 2016, 202) mutta muutos kasvatuksen ja koulutuksen kentillä sekä esimerkiksi opetussuunnitelmateksteissä on tapahtunut hitaasti. Kuten aiemmissa, myöskään vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa ei ole juuri nähtävissä sukupuolentutkimuksen teoreettista taustaa sukupuolen rakentumisesta. Opetussuunnitelman perusteiden taustalla vaikuttavat kuitenkin aiempien opetussuunnitelmien tapaan tasa-arvon arvottaminen korkealle ja jossain määrin myös essentialistiset näkemykset sukupuolen merkityksestä yksilön ominaisuuksiin. Pääasiassa sukupuolten tasa-arvoa näytetään tavoiteltavan neutraaliudella. (POPS 2004, 14.)

Aikaisempien, vuoden 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden tavoin sukupuolesta ei vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa puhuta kovinkaan paljoa: Vallitsevimpana orientaationa sukupuoleen näyttäytyy jälleen neutraalius. Sukupuoliroolien mukaisten odotusten toteuttamisesta on pitkälti vuoden 1985 jälkeen luovuttu, mutta sen tilalle entistä voimakkaammin noussutta asiakirjojen neutraaliutta ei vielä vuonna 2004 osata nähdä mahdollisena sukupuolistavien käytänteiden piilottajana. (POPS 2004.)

5.3.1 Käsityksiä sukupuolesta

Kuten aikaisemmissa peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa, myös vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa diskurssi sukupuolesta on pääosin neutraalia. Diskurssin puuttuminen tai neutraalius viestii käsityksestä, jonka mukaan sukupuolta ei nähdä opetussuunnitelman perusteiden, ja sitä myötä koulukokemuksen tai

koulun tavoitteiden kannalta merkityksellisenä asiana. Sukupuolta tai sukupuolia ei muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta mainita.

Sensitiivinen suhtautuminen sukupuoleen näyttäytyy opetussuunnitelmassa sukupuolten tasa-arvon diskurssin kautta. Kuten Rokka (2011, 232) toteaa, vuoden 2004 opetussuunnitelman arvopohja nojaa vahvasti monipuoliseen tasa-arvoajatteluun: Tämä tasa-arvoajattelu pitää sisällään esimerkiksi yksilöllisen ja alueellisen tasa-arvon ohella myös sukupuolten välisen tasa-arvon. Rokan mukaan opetussuunnitelma ilmentää halua laajentaa tasa-arvoajattelua koulun kentältä esimerkiksi perhe- ja työelämään ja hän näkee tasa-arvotyön koskevan kattavasti kaikkia koulun käytänteitä. (Rokka 2011, 232.) Opetussuunnitelmatekstin pohjalta emme kuitenkaan Rokan tavoin näe tasa-arvotyön ”koskevan kattavasti kaikkia koulun käytänteitä”, sillä tasa-arvon edistäminen jää vaille konkreettisia, käytännön velvoitteita ja ohjeita. Vasta tasa-arvon aktiivinen, konkreettinen edistäminen voidaan tulkita sukupuolisensitiiviseksi tai -vastuulliseksi toiminnaksi (Korhonen 1998, 15; Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018).

Sukupuolten välisen tasa-arvon konkreettisen edistämisen sijaan tekstissä pyritään edistämään sukupuolineutraaliutta tai korostetaan sukupuolten välisiä eroavaisuuksia. Sukupuolten välisten eroavaisuuksien ja sukupuolen merkityksen kieltäminen sekoitetaan usein tasa-arvoiseen tai sukupuolisensitiiviseen toimintaan (Kujala & Syrjäläinen 2010, 26-27; Lahelma 1993, 15). Käytännössä sukupuolineutraali lähestymistapa opetussuunnitelmatekstien kaltaisissa toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa voi kuitenkin häivyttää sukupuolen moninaisuuden havaitsemista ja antaa kasvualustan sukupuolistereotyyppien kukoistamiselle niitä kyseenalaistamatta (Kujala & Syrjäläinen 2010, 32; Rokka 2011, 241; Ylitapio-Mäntylä 2012, 25).

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa sukupuolen välisten erojen määritellään ohjaavan työtapojen valintaa yksilöllisten erojen ohella tasaveroisesti (POPS 2004, 19). Liikunnan oppiaineessa työtapojen valintaa ohjaavat tyttöjen ja poikien väliset kehityserot ja tarpeet (POPS 2004, 249). Tämä sukupuolistava diskurssi opetussuunnitelman yleisessä osiossa ja liikunnan oppiaineen yhteydessä edustaa käsitystä, jonka mukaan sukupuolten väliset eroavaisuudet ovat essentialistisia totuuksia. Biologinen sukupuoli näyttäytyy työtapojen valinnan kautta merkityksellisenä koko koulutaipaleen kannalta.

Näkökulmaa sukupuolen sosiokulttuurisesta rakentuneisuudesta ei vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa ole nähtävissä, mikä on linjassa aikaisemman aihetta käsitelleen kirjallisuuden kanssa (ks. Robinson & Diaz 2006, 131; Rokka 2011, 232). Vaikka tasa-arvomaininnat korostavat oppilaan oikeutta olla sellainen kuin haluaa, ja tehdä omia valintojaan, ei tämän voida suoraan nähdä ottavan kantaa sukupuolen rakentumiseen.

5.3.2 Sukupuolen tilat ja orientaatio

Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan useissa kohdin tasa-arvon merkitystä yleisesti: Luvussa 4.1 *Kodin ja koulun välinen yhteistyö* korostetaan tasa-arvon merkitystä otsikon sanelemassa yhteydessä (POPS 2004, 22). Luvussa 7.1 *Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet* tasa-arvo määritellään kaikki oppiaineet lävistävän aihekokonaisuuden 1. *Ihmisenä kasvaminen* keskeisten sisältöjen joukkoon. Tasa-arvokysymyksiä johdatellaan pohtimaan myös aihekokonaisuuden 7. *Ihminen ja teknologia* yhteydessä (POPS 2004, 38, 42). Tasa-arvokasvatusta yleisellä tasolla -ei suoraan sukupuoleen liittyen- korostetaan oppiaineista erityisesti elämänskatsomustiedon yhteydessä (POPS 2004, 216-217). Kun tasa-arvon mainintojen kohdalla ei korosteta sukupuolen aspektia, jää tämän näkökulman huomioiminen opetussuunnitelmatekstin lukijan omalle vastuulle, eikä ole konkreettisiin toimiin velvoittavaa.

Luvussa 2.1 *Perusopetuksen arvopohja* toistuu samankaltainen tasa-arvon määrittely, kuin edellisissä opetussuunnitelmien perusteissa. Tasa-arvon edistäminen on kaiken perusopetuksen keskeinen, julkilausuttu tavoite. Myös sukupuolten tasa-arvo saa erityistä huomiota (POPS 2004, 12):

Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä. (POPS 2004, 12.)

Muunsukupuolisuus ja sukupuoleettomuus jää samalla tavalla, kuin aikaisemmissa opetussuunnitelmissa huomiotta, kun oppilaat jaotellaan ainoastaan tyttöihin ja poikiin. Sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen näyttäytyy tärkeänä, mutta myös itsestään selvänä arvona, sillä sen merkityksellisyyden syitä ei arvopohjassa avata (POPS 2004, 12). Sukupuoli näyttäytyy asiana, joka voi tuottaa haitallisia erontekoja, koska niiden loiventaminen tyttöjen ja poikien yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin nähdään merkittävänä. Erontekoihin tulisi tekstin mukaan puuttua, mutta tavoitteen saavuttamiseksi ei kuitenkaan esitetä konkreettisia

keinoja. Näin tasa-arvoa oletetaan koulumaailmassa tyypilliseen tapaan edistettävän tarkemmin määrittelemättömällä paperiin kirjatulla tasa-arvon edistämällä.

Opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osiossa tyttöjen ja poikien erojen huomioimiseen ohjataan opetuksen yleisen toteuttamisen ja työtapojen käsittelyn yhteydessä luvussa 3.4 *Työtavat* (POPS 2004, 19):

Oppilaiden erilaiset oppimistyylit ja sekä tyttöjen ja poikien väliset, että yksilölliset kehityserot ja taustat tulee ottaa huomioon. (POPS 2004, 19.)

Edeltävässä maininnassa on tulkinnasta riippuen aineksia sekä sukupuolisensitiivisestä että sukupuolistavasta diskurssista. Voi olla, että sukupuolten välisten kehityserojen ja taustojen huomioimisella pyritään sensitiiviseen suhtautumiseen, mutta typistetty teksti ei saavuta sitä: Tällaisena se antaa sukupuolistavasti olettaa, että sukupuolten väliset kehityserot ja taustojen eriävyys olisivat yhtä perustavanlaatuisia, kuin yksilöiden väliset. Oppilaan sukupuoli -tyttönä tai poikana- on siis yhtä merkityksellinen työtapojen valinnan kannalta, kuin hänen koko muu fyysinen ja psyykkinen yksilöllisyytensä. Sukupuoli määrittää siis sitä, millä tavalla oppilas koulussa asioita opettelee. Tämä voi vaikuttaa siihen, kuinka koko oppilaan koulukokemus muotoutuu ja millä tavoin, sekä millä tuloksin hän oppii. Voidaankin pohtia, onko tämä osa diskurssia sukupuolierojen merkityksen paikkana osaltaan ollut tuottamassa sukupuolten välisiä oppimistulosten eroja. Samalla puhutaan jälleen pelkästään tytöistä ja pojista, ei muista sukupuolen ilmenemisen tai kokemisen variaatioista. Tällöin sukupuoli näyttäytyy biologisena tai historiallisesti annettuna, itsestään selvänä asiana ja esimerkiksi muunsukupuolisuus jää huomioimatta koulumaailmalle tyypilliseen heteronormatiiviseen tapaan.

Yksittäisiä oppiaineita koskevissa opetussuunnitelman perusteiden luvuissa sukupuoli mainitaan biologian ja maantiedon, liikunnan sekä oppilaanohjauksen kohdalla (POPS 2004, 178, 242-243, 249, 258). Oppiaineet ovat samoja kuin vuoden 1994 asiakirjassa, lukuun ottamatta liikuntaa, jonka kohdalla sukupuoli kuitenkin nähdään merkityksellisenä myös vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa biologia ja maantieto sisältyvät ympäristö- ja luonnontietoon. Toisin kuin vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmien perusteissa, ei sukupuoli enää saa diskursiivista tilaa käsityön oppiaineen käsittelyn yhteydessä vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa.

Biologian ja maantiedon oppiaineen yhteydessä määritellään keskeisiä osaamistavoitteita, jotka tulisi olla saavutettuina kuudennen luokan loppuun mennessä. Yhdeksi tavoitteista mainitaan, että oppilas osaa kuvailla seksuaalisen kehityksen sekä murrosiän muutoksia tytöillä ja pojilla sekä antaa esimerkkejä niiden yksilökohtaisesta ilmenemisestä (POPS 2004, 178). Jälleen ihmiset jaetaan binaarisesti ainoastaan tyttöihin ja poikiin, tällä kertaa oppiaineen sisältöjen puolella. Tietoa sukupuolen moninaisuudesta ei katsota tarpeelliseksi oppia tai ainakaan se ei opetussuunnitelmatekstissä saa tilaa.

Luvussa 7.17 *Käsityö* kerrotaan vuosiluokkien 1-4 käsityön opetuksen toteutettavan samansisältöisenä kaikille oppilaille. Tämä käsityö sisältää sekä tekstiilityön, että teknisen työn sisältöjä. (POPS 2004, 242.) Vuosiluokalla 5 ja siitä eteenpäin opetus sisältää kaikille oppilaille yhteisesti sekä teknisen työn että tekstiilityön sisältöjä, minkä lisäksi oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus syventyä kiinnostuksensa ja taipumustensa mukaan erityisesti joko tekniseen työhön tai tekstiilityöhön (POPS 2004, 243). Myös vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1994, 104) käsityön kerrotaan muodostavan koko peruskoulun ajan yhtenäisen kokonaisuuden sukupuolesta riippumatta, eikä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoin syventymisen mahdollisuudesta joko tekstiili- tai tekniseen työhön mainita. Jako teknisen- ja tekstiilityön välillä on näennäisesti sukupuolineutraalia, mutta Kokon (2008, 348) tutkimuksen mukaan todellisuudessa sukupuolistunutta. Vaikka lainsäädännön ja opetussuunnitelmien tasolla sukupuolen mukainen jakautuminen onkin käsityön opetuksesta poistunut jo 1970-luvulla peruskoulujärjestelmään siirryttyä, voidaan tämänkin opetussuunnitelman yhteydessä kuitenkin pohtia, tapahtuuko valinnoissa käytännössä sukupuolistunutta jakautumista. Jakautumisen syyt voivat olla feminiinisyyteen ja maskuliinisuuteen liitetyissä traditionaalisissa mielikuvissa erilaisten taitojen hankkimisesta.

Luvussa 7.18 *Liikunta* sukupuoli tulee mainituksi sukupuolistavan diskurssin kautta liikunnan oppiaineen yleistä määrittelyä koskevassa kappaleessa (POPS 2004, 249):

Vuosiluokkien 5–9 liikunnanopetuksessa tulee ottaa huomioon tässä kehitysvaiheessa korostuvat sukupuolten erilaiset tarpeet sekä oppilaiden kasvun ja kehityksen erot.
(POPS 2004, 249.)

Vuosiluokkien 1-4 opetuksen järjestämisessä sukupuoleen kytkeytyvää diskurssia ei sen sijaan esiinny lainkaan. Sukupuolten välisiin eroavaisuuksiin kasvun ja kehityksen eroissa ei muiden oppiaineiden kohdalla opetussuunnitelmissa oteta kantaa, vaan suhtautuminen sukupuoleen on hyvin neutraalia. Oletamus sukupuolten keskenään eriävistä tarpeista sekä kasvun ja kehityksen eroista on tässä yhteydessä itsestäänselvyytinä lausuttu totuus, jota ei perustella esimerkiksi tutkimustuloksilla. Tekstissä ei myöskään avata, mitä nuo eriävät tarpeet sekä kasvun ja kehityksen erot ovat: Tämä antaa tekstin lukijalle vapauden ottaa huomioon ne eriävyydet ja erot, mitkä hänen tiedossaan ovat tai mitkä hän kuvittelee tietävänsä. Sukupuolten välisiin määrittelemättömiin eroavaisuuksiin keskittyminen jättää sukupuolen moninaisuuden huomioimisen toissijaiseksi, ja vaarana on, että tekstin suhtautuminen ylläpitää sukupuolistereotypioita.

Kuten aiemmissakin opetussuunnitelmissa, sukupuolten tasa-arvon diskurssi on näkyvästi esillä oppilaanohjauksen luvussa: Oppilaanohjauksen yhdeksi tavoitteeksi määritellään luvussa 7.21 *Oppilaanohjaus* koulutuksellisen, etnisen ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen (POPS 2004, 258). Erikseen listatuista oppiaineen oppilaalle suunnatuista tavoitteista orientaatio sukupuoleen määrittyy sukupuolirajojen ylittämisen kautta:

Saa tukea ja ohjausta ammatillisessa suuntautumisessa, myös sukupuolirajat ylittävissä oppiaine-, koulutus- ja ammatinvalinnoissa. (POPS 2004, 258.)

Opetussuunnitelman voidaan tulkita sensitiivisesti pyrkivän huomioimaan ja löytämään keinoja kouluinstituution sukupuolistavien rakenteiden purkamiseksi sekä työelämän segregaaation lieventämiseksi. Tekstissä ei kuitenkaan oteta kantaa, kuinka nämä tavoitteet pyritään saavuttamaan toiminnan tasolla. Sukupuolivastuullisuuden ulottuvuus jää siis saavuttamatta. Teksti välittää kuvaa tarkemmin määrittelemättömien sukupuolirajojen olemassaolosta. Jotta vastuullisuuden ulottuvuus toteutuisi, olisi näiden sukupuolirajojen merkitystä ja syitä niiden olemassaoloon syytä avata: Tällaisenaan tekstikatkelma voi sitä lukevalle opettajalle välittää kuvaa biologiaan sidotuista, olemuksellisista eroista oppilaiden mielenkiinnon kohteissa ja kyvyissä. Suhtautuminen sukupuolieroihin on kuitenkin täysin päinvastaista, ja huomattavasti sensitiivisempää tässä oppilaanohjauksen, kuin yleisen työtapojen valinnan tai liikunnan oppiaineen yhteydessä: Tässä “sukupuolirajojen” ylittäminen nähdään mahdollisena ja positiivisena asiana, kun työtapojen valinnan yhteydessä tai liikunnan oppiaineessa noita rajoja

nimenomaan tuotetaan. Sukupuoleen kytkeytyvät diskurssit opetussuunnitelmatekstissä ovat siten ristiriitaisia ja epäjohdonmukaisia.

5.4 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat neljännet ja tätä tutkielmaa kirjoittaessamme voimassaolevat perusteet. Uudistuksen myötä opetussuunnitelman perusteissa korostetaan erityisesti oppimisen iloa ja mielekkyyttä, vuorovaikutustaitoja sekä kasvamista kestäväan elämäntapaan. Opetussuunnitelman perusteet rakentuvat sosiokonstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, jossa oppilaan aktiivista roolia ja toimijuutta pidetään oppimisen lähtökohtana. (POPS 2014, 17.)

Käsitykset sukupuolesta ovat ajan saatossa tutkimuksen myötä lisääntyneet ja muuttuneet suomalaisen peruskoulun syntyvaiheista tähän päivään tultaessa huomattavasti. Tällä hetkellä, 2010-luvulla, sukupuoli nähdään moninaisempana ja biologisista reunaehdoista irrottautuneempana ilmiönä kuin aikaisemmin (Heiskala & Husso 2016, 202): Sukupuolen ymmärretään olevan monimuotoinen kokonaisuus, joka rakentuu ja jota tuotetaan sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa. Tämä käsitys heijastuu myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista aiemmista opetussuunnitelmien perusteista poiketen.

On havaittavissa, että vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien välillä elettiin murroskautta, jossa sukupuolentutkimuksen piirissä rakennetut teoriat tekivät ikään kuin lopullisen “sisääntulon” opetussuunnitelmateksteihin: Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna sukupuolesta on huomattavasti enemmän mainintoja määrällisesti ja myös sen merkityksellisyys nähdään suurempana.

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet välittävät käsitystä sukupuolen moninaisuudesta ja sen sosiokulttuurisesti rakentuvasta luonteesta. Tällöin sukupuolen ymmärretään olevan biologisten tekijöiden ohella huomattavasti laajempi kokonaisuus. Opetussuunnitelman perusteiden avulla voidaan nähdä myös aktiivisesti pyrittävän edistämään sukupuolten välistä tasa-arvoa esimerkiksi opetussuunnitelman perusteisiin annetun toiminnallista tasa-arvosuunnitelmaa koskevan lisäyksen (Opetushallitus 2015) kautta.

5.4.1 Käsityksiä sukupuolesta

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sukupuolesta puhutaan paljon; määrällisesti selkeästi eniten kaikista julkaistuista opetussuunnitelmien perusteista. Sukupuoli myös käsitetään aiempaa merkityksellisemmäksi. Diskurssit sukupuolesta toistuvat läpi opetussuunnitelman eri asiansyhteisissä: Tämä välittää käsitystä sukupuolen merkityksellisyydestä erityisesti koulukontekstissa. Opetussuunnitelmatekstissä käytetään aiempien opetussuunnitelmien perusteiden tapaan pääasiassa sukupuolineutraaleja -ja toisaalta sensitiivisiä- sananvalintoja, kuten “oppilas”, “lapsi” ja “hän”. Lapsia ei aseteta sukupuolen mukaisiin kategorioihin eikä “tyttöjä” tai “poikia” mainita yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Sen sijaan opetussuunnitelmatekstissä korostetaan jokaisen yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Tällaisen diskurssin voidaan tulkita viestivän sukupuolen moninaisuuden tunnustamisesta.

Sukupuoli näyttäytyy opetussuunnitelmassa pääsääntöisesti tasa-arvon käsitteen kautta. Tasa-arvo onkin yksiselitteisesti nähty tärkeänä koulun ja kasvatuksen, sekä suomalaisen yhteiskuntapolitiikan tavoitteena (Antikainen ym. 2013, 202; Kujala & Syrjäläinen 2010, 27). Tasa-arvoa painotetaan opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) huomattavan paljon aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna, vaikka niissäkin se on huomioitu. Useissa kohdissa jää avoimeksi, viitataanko tasa-arvolla nimenomaan sukupuolten väliseen tasa-arvoon, vai yleisempään yhdenvertaisuuteen, johon sukupuolten välinen tasa-arvoisuus toki sisältyy (Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 7-15; POPS 2014, 9, 28, 158, 131, 240, 148, 261, 150). Monin paikoin puhutaan myös selkeästi juuri sukupuolten tasa-arvosta (POPS 2014, 18, 28, 104-105, 125, 127, 160, 197, 219).

Sukupuoliin traditionalistisesti liitetyt kulttuuriset odotukset ja olettamukset elävät vahvasti mielikuvissamme ja yhteisössämme (Pulkkinen 1993, 298). Voimassaolevien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 voidaan kuitenkin tulkita pääsääntöisesti jakavan käsityksen sukupuolen sosiokulttuurisesti rakentuvasta ja tuotettavasta luonteesta. Sukupuolta ei tällöin pidetä ainoastaan biologisena ja essentiaalisena totuutena. Sukupuolen nähdään olevan kaksijakoisuuden sijaan huomattavasti moninaisempi kokonaisuus, jota tuotetaan, esitetään ja rakennetaan erilaisissa sosiokulttuurisissa konteksteissa. Sukupuoliin liitettyjen olettamuksien ja roolien olemassaololta ei suljeta silmiä, vaan ne osoitetaan tiedostettavan toistuvien diskursseihin; sukupuolirooleja pyritään tietoisesti murtamaan. Tältä osin vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet saavuttavat myös sukupuolivastuullisuuden ulottuvuuden.

Sukupuolten tasa-arvoon kytkeytyvien ongelmien ja puutteellisuuden tiedostamisen lisäksi näitä epäkohtia pyritään murtamaan toiminnan tasolla.

Vaikka vuoden 2014 perusteet jakavat pääsääntöisesti käsityksen sukupuolen moninaisesta ja yhä enemmän biologisista reunaehdoista ulkoistuneesta luonteesta, luvussa 3.1 *Perusopetuksen tehtävä* (POPS 2014, 18) sukupuolten tasa-arvoa koskeva diskurssi nojaa yhä myös kaksinapaiseen sukupuolijärjestelmään. Luvussa puhutaan ainoastaan tytöistä ja pojista, jolloin maininta sulkee esimerkiksi muunsukupuolisuuden määritelmän ulkopuolelle. Toisaalta samassa asiansyhteydessä kannustetaan kuitenkin kiinnittämään huomiota sukupuolen moninaisuuteen, mikä tekee tasa-arvomaininnasta ristiriitaisen. Aiemmissa opetussuunnitelmien perusteissa sukupuolen moninaisuutta ei mainita.

Käsitykset sukupuolesta ovat vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa selkeästi sukupuolisensitiivisempiä ja -vastuullisempia, kuin aikaisemmin: Yhteiskunnan sukupuolistuneet rakenteet ja niiden vaikutukset tiedostetaan, ja samalla näitä käsityksiä tietoisesti pyritään purkamaan.

5.4.2 Sukupuolen tilat ja orientaatio

Kuten kaikissa aiemminkin ilmestyneissä opetussuunnitelmien perusteissa, myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainintoja sukupuolesta on niin opetussuunnitelmatekstin yleisessä, kuin oppiainekohtaisissa osioissa. Kuten edellä toteamme, mainintoja on huomattavasti aiempaa enemmän ja sukupuolen tila laajenee koskemaan entistä selkeämmin kaikkea kouluopetusta.

Luvussa 1.1 *Opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma* todetaan, että yksi perusopetuksen ohjausjärjestelmän tavoitteista on koulutuksen tasa-arvon varmistaminen (POPS 2014, 9). Toistuvat yleistä sekä sukupuolten välistä tasa-arvoa koskevat diskurssit luovat kuvan sen merkityksellisyydestä: Sukupuolten välisen tasa-arvon nähdään olevan asia, jota myös koulun toimintakulttuurin tulisi edistää. Tämä taas osaltaan ilmentää sensitiivistä- ja vastuullista lähestymistapaa sukupuoleen: Sukupuolistuneet rakenteet ja niiden vaikutukset kyetään tiedostamaan, minkä myötä myös tasa-arvoa voidaan pyrkiä edistämään aktiivisesti. Kuten Kujala & Syrjäläinen (2010, 27) toteavat, tiedostaminen auttaa pääsemään tasa-arvokasvatuksen näkökulmasta parhaisiin lopputuloksiin.

Luvussa 2.1 *Opetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet* avataan tasa-arvolakia ja muuta lainsäädäntöä, minkä yhteydessä myös sukupuoli tulee mainituksi. Sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen keinoja ei kuitenkaan tässä asian yhteydessä avata sen tarkemmin. (POPS 2014, 14). Olemme tutkielmamme teoriataustassa esitelleet lyhyesti tätä samaista perusopetusta ohjaavaa lainsäädäntöä.

Luvussa 2.2 *Perusopetuksen arvoperusta* (POPS 2014, 15-16) nostetaan korostetusti esille sekä lapsen ja nuoren ainutlaatuisuus, että tasa-arvo:

Jokainen oppilas on arvokas juuri sellaisena kuin hän on. (POPS 2014, 15.)

Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. (POPS 2014, 16.)

Oppilaan omaa identiteettiä, yksilöllisyyttä ja ainutkertaisuutta korostetaan tämänkin jälkeen monin paikoin (esim. POPS 2014, 17, 18, 22, 27, 135). Kaikenlainen syrjiminen ja kiusaaminen nähdään hyvin negatiivisena asiana (POPS 2014, 27, 98). Vaikka diskurssi ei suoranaisesti koske sukupuolta, voidaan tämän inhimillisen yksilöllisyyden kirjon hyväksynnän nähdä käsittävän myös sukupuolen moninaisuuden ja haastavan koulukulttuuriin juurtuneen heteronormatiivisen ajattelutavan. Opetuksen mainitaan edistävän osaltaan sukupuolten tasa-arvoa (POPS 2014, 15-16), mutta tässä arvoperustan yhteydessä ei kuitenkaan millään tavoin eritellä, mitä tällä tarkoitetaan.

Luvussa 3.1 *Perusopetuksen tehtävä* (POPS 2014, 18) tasa-arvon edistäminen määritellään yhdeksi perusopetuksen yhteiskunnallisista tehtävistä. Sukupuolten tasa-arvo saa myös määritelmän:

Perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsu ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. (POPS 2014, 18.)

Sukupuolten tasa-arvo määritellään, kuten aiemmissakin opetussuunnitelmien perusteissa, koskemaan ainoastaan tyttöjä ja poikia, eikä sukupuolen moninaisuutta näin oteta täysin huomioon, vaikka juuri siitä tekstikatkelmassa puhutaan. Sukupuoli näyttäytyy osin neutraaliuteen kannustavasti, ja jopa aiemmin kuvatulla tavalla sukupuolistavasti, mutta myös vastuullisesti: Yhdenvertaisuuden lisäksi pyritään lisäämään konkreettisesti myös tietoa ja

ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Sukupuoleen sidottuja roolimalleja käsitellään vältettävänä asiana, eli oppilaan sukupuolta ei ohjata rakentamaan kulttuuristen ennakkoletusten pohjalta. Toisin kuin aiemmissa opetussuunnitelmien perusteissa, sukupuoleen sidottujen roolimallien olemassaolo tiedostetaan, ja opettajia velvoitetaan murtamaan niitä.

Luvussa 3.2 *Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet* (POPS 2014, 28) tasa-arvosta puhutaan sekä tavoitteen *Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen*, että tavoitteen *Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen* yhteydessä. Tasa-arvo näyttäytyy -jälleen- opetuksen tavoitteena ja todetaan, että kaiken toiminnan tulisi vahvistaa sitä. Vaikka sukupuolta ei tässä yhteydessä erikseen nosteta esille, voidaan tasa-arvon määritelmän olettaa koskevan myös sukupuolten välistä tasa-arvoa.

Sukupuolivastuullista ja sensitiivistä, mahdollisesti työmarkkinatason segregaaation lieventämiseen tähtäävää otetta on havaittavissa oppiainerajat ylittävien, laaja-alaisten sisältöalueiden kuvausten yhteydessä. Alaluvussa *Työelämätaidot ja yrittäjyys* (L6) (POPS 2014, 24) sukupuoli tulee mainituksi sukupuolirooleja koskevan diskurssin yhteydessä:

Oppilaita tuetaan tunnistamaan ammatillisia kiinnostuksen kohteitaan sekä tekemään jatko-opintovalintansa perustellusti ja omista lähtökohdistaan, perinteisten sukupuoliroolien ja muiden roolimallien vaikutukset tiedostaen. (POPS 2014, 24.)

Sukupuolineutraalin suhtautumisen sijaan tekstissä vastuullisesti ymmärretään, että sukupuolirooleilla voi olla vaikutusta, sekä pyritään aktiivisesti tekemään tuo vaikutus näkyväksi, ilman että sen mukaiseen toimintaan kuitenkaan ohjattaisiin. Tekstissä myös nostetaan esille sukupuoliroolien sidonnaisuus perinteisiin ja sitä kautta kulttuuriin: Sukupuolten väliset erot eivät siis kytkeydy essentiaalisesti biologiaan, kuten aiemmissa opetussuunnitelmien perusteissa vaarana näyttää analyysimme mukaan olevan (ks. esim. POPS 2004, 258). Vuosiluokkien 3-6 laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien määrittelyn yhteydessä kokonaisuudessa *Osaaminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen* (L7) nostetaan esille, että oppilaiden kanssa tutkitaan tasa-arvoon ja ihmisoikeuksiin liittyviä kysymyksiä sekä tilanteita (POPS 2014, 15). Sukupuolinäkökulman sisällyttäminen tasa-arvoon tässä yhteydessä jää opetussuunnitelmatekstin lukijan vastuulle.

Luvussa 4.1 *Toimintakulttuurin merkitys ja kehittäminen* (POPS 2014, 26) sukupuoli nostetaan jälleen esille sukupuoliroolien yhteydessä:

Aikuisten tapa toimia välittyy oppilaille, jotka omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Esimerkiksi vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallit sekä sukupuoliroolit siirtyvät oppilaille. (POPS 2014, 26.)

Oppilaiden ymmärretään omaksuvan kouluyhteisön asenteita, arvoja ja tapoja, vaikkei niitä tietoisesti välitettäisi. Esimerkiksi sukupuoliroolit voivat näin piilo-opetussuunnitelman kautta siirtyä oppilaille. Toimintakulttuurin vaikutuksia ohjataan pohtimaan, mikä viestii sukupuolisensitiivisestä ja -vastuullisesta orientaatiosta. Sukupuoliroolien välittämiseen suhtaudutaan kuitenkin neutraalisti eikä tässä asiansynteudessa pohdita esimerkiksi sitä, onko ilmiö toivottu vai ei-toivottu.

Luvussa 4.2 *Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet* (POPS 2014, 28) yhdeksi periaatteista nostetaan yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Oppivan yhteisön todetaan edistävän yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Diskurssi sukupuolesta huomioi sukupuolitietoisuuden merkityksen koulussa:

Peruskouluaikana oppilaiden käsitys omasta sukupuoli-identiteetistä ja seksuaalisuudesta kehittyy. Oppiva yhteisö edistää arvoillaan ja käytänteillään sukupuolten tasa-arvoa ja tukee oppilaita oman identiteetin rakentumisessa. Opetus on lähestymistavaltaan sukupuolitietoista. Yhteisö rohkaisee oppilaita tunnistamaan omat mahdollisuutensa sekä suhtautumaan eri oppiaineisiin, tekemään valintoja ja sitoutumaan opiskeluun ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Oppimisympäristöjä, työtapoja ja opetusmateriaaleja valitsemalla ja kehittämällä luodaan näkyvyyttä inhimillisen moninaisuuden arvostamiselle. (POPS 2014, 28.)

Sen sijaan, että korostettaisiin neutraalia suhtautumista sukupuoleen, opetuksen tulisi ottaa sukupuoli kulttuurisesti rakentuneena ilmiönä huomioon silloin, kun sillä voi olla merkitystä. Toimintakulttuuria pyritään siis selkeästi ohjaamaan sukupuolitietoisemmaksi ja -sensitiivisemmäksi. Sukupuolitietoisuuden merkitystä avataan, mikä auttaa tekstin lukijoita ymmärtämään, mistä oikein on kyse, ja todella toimimaan sen mukaisesti.

Luvussa 4.3 *Oppimisympäristöt ja työtavat* (POPS 2014, 30) kehoitetaan sukupuolittuneiden asenteiden ja käytäntöjen huomiointiin:

Työtapojen valinnassa kiinnitetään huomiota myös sukupuolittuneiden asenteiden ja käytänteiden tunnistamiseen ja muuttamiseen. (POPS 2014, 30.)

Jälleen toimintaa ohjataan sukupuolitietoisempaan, -sensitiivisempään ja -vastuullisempaan suuntaan. Sukupuolittuneet asenteet ja käytännöt näyttäytyvät tosiasioina, joihin kasvattajien kuuluu puuttua. Vastuu-ulottuvuus toteutuu, kun sukupuolittuneita asenteita ja käytäntöjä ei ainoastaan tunnusteta vaan niitä pyritään konkreettisesti muuttamaan käytännön opetus- ja kasvatustoiminnassa. Työtapojen valinnan tulisi siis olla sukupuolivastuullista. Sukupuoli ei enää määritä työtapojen valintaa, kuten edellisissä, vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 19; POPS 2014, 30).

Vuosiluokkien 3-6 erityiseksi tehtäväksi määritellään luvussa 14.1. *Vuosiluokkien 2 ja 3 välinen siirtymävaihe ja vuosiluokkien 3-6 tehtävä* oppijana kehittyminen. Myös sukupuoli nostetaan esille: Oppilaita kannustetaan opetussuunnitelmatekstin mukaan tekemään valintoja omista lähtökohdistaan sukupuolittuneita ratkaisuja välttämällä. (POPS 2014, 154.) Sukupuolittuneet ratkaisut näyttäytyvät negatiivisena mutta totena, tapahtuvana ilmiönä. Suhtautuminen ei ole neutraali vaan selkeästi sensitiivisyyteen ja vastuullisuuteen ohjaava.

Eri oppiaineista sukupuoli mainitaan vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa äidinkieltä ja kirjallisuutta, toista kotimaista kieltä, vieraita kieliä sekä oppilaanohjausta koskevissa luvuissa (POPS 2014, 104-105, 150, 160, 197, 219, 240). Ainoastaan oppilaanohjaus on näistä oppiaineista sellainen, jonka kohdalla sukupuoli mainitaan myös vuosien 1985, 1994 sekä 2004 opetussuunnitelmien perusteissa. Tasa-arvo yleisemmällä tasolla mainitaan ympäristöopin, liikunnan ja yhteiskuntaopin yhteydessä (POPS 2014, 131, 148, 240, 261). Sukupuoli on näiden oppiaineiden kohdalla saanut vaihtelevasti tilaa myös aikaisemmissa opetussuunnitelmissa.

Vuosiluokkien 1-2 sekä 3-6 äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävien määrittelyn yhteydessä luvuissa 13.4.1 ja 14.4.1 todetaan, että opetuksessa, opetusmenetelmien valinnassa sekä oppimisympäristön luomisessa otetaan huomioon sukupuolten tasa-arvo. Myös ohjauksen, eriyttämisen ja tuen kuvauksessa samassa luvussa painotetaan tekstien ja työtapojen valintaa niin, että sukupuolten tasa-arvo toteutuu. (POPS 2014, 104-105, 160.) Jää kuitenkin avoimeksi, kuinka tuo tasa-arvo edellä mainituissa asiansuhteissa tulisi käytännön tasolla huomioida.

Sukupuoli tulee jälleen mainituksi, kun sukupuolten tasa-arvoa vahvistavia asioita täsmennetään ja eritellään kattavammin vuosiluokkien 1-2 sekä 3-6 opetuksen yhteydessä luvuissa 13.4.2 ja 14.4.2 *Toinen kotimainen kieli* (POPS 2014, 125, 197) oppiaineen tehtävän määrittelyn yhteydessä. Sama täsmennys samassa sanamuodossa toistuu vuosiluokkien 1-2 ja 3-6 opetuksen yhteydessä luvuissa 13.4.3 sekä 14.4.3 *Vieraat kielet* (POPS 2014, 127, 219) oppiaineen tehtävien määrittelyn yhteydessä:

Sukupuolten tasa-arvoa kielivalinnoissa ja kielten opiskelussa vahvistetaan erilaisia oppilaita kiinnostavalla kielivalintatiedotuksella, rohkaisemalla oppilaita tekemään aidosti itseään kiinnostavia valintoja sukupuolesta riippumatta, käsittelemällä opetuksessa monipuolisesti erilaisia aiheita sekä käyttämällä vaihtelevia ja toiminnallisia työtapoja. (POPS 2014, 125, 127, 197, 219.)

Jäimme pohtimaan, miksei vastaavaa, käytännön sukupuolivastuullisuuteen ohjaavaa täsmennystä ole käytetty kaikkien sukupuolten tasa-arvomainintojen yhteydessä oppiaineittain. Miksi juuri kielten opiskelussa sukupuoli ja sukupuolivastuullisuus on nostettu tarkemmin esille, kuin suurimmassa osassa muita oppiaineita? Tämä saattaa liittyä kielen todellisuutta rakentavan luonteen huomioimiseen (ks. esim. Suoninen 1999, 17). Toisin kuin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, toisen kotimaisen, tai vieraiden kielten opiskelussa ei nosteta sukupuolten tasa-arvoa erikseen esille oppiaineen ohjausta, eriyttämistä ja tukea kuvaavassa osiossa. (POPS 2014, 104-105, 125, 127, 160, 197, 219.)

Ympäristöopin oppiaineen tehtävän määrittelyn yhteydessä luvussa 13.4.5 *Ympäristöoppi* mainitaan vuosiluokkien 1-2 sekä 3-6 opetuksen yhteydessä yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistettävän tarjoamalla tasapuoliset mahdollisuudet kaikille oppilaille kaikkiin ympäristöopin tiedonaloihin sekä niihin liittyvään teknologiaan ja koulutuspolkuihin tutustumiseen (POPS 2014, 131, 240). Sukupuolta ei tässä yhteydessä suoranaisesti mainita. Kuitenkin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa korostetaan saman aihepiirin puitteissa nimenomaan sukupuolten yhdenvertaisuutta, ja siksi on perusteltua olettaa, että myös vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa diskurssin taustalla voi olla pyrkimys juuri sukupuolten välisen segregaaation lievittämiseen.

Liikunnan oppiaineen yhdeksi tehtäväksi vuosiluokilla 1-2 luvussa 13.4.11 *Liikunta* mainitaan tasa-arvon edistäminen. Tätä ei kuitenkaan tarkemmin eritellä, eikä täsmennetä tarkoitetaanko maininnassa juuri sukupuolten välistä tasa-arvoa vai tasa-arvoa yleisemmällä tasolla. (POPS 2014, 148.)

Yhteiskuntaopin oppiaineessa vuosiluokilla 4-6 on yhtenä sisältöalueena demokraattinen yhteiskunta. Tämän sisältöalueen piirissä tarkastellaan “--demokraattisen toiminnan arvoja ja peruseriaatteita kuten ihmisoikeuksia, tasa-arvoa sekä yhdenvertaisuutta” (POPS 2014, 261). Tasa-arvo määritellään osaksi demokraattisen toiminnan arvoja ja peruseriaatteita. Sukupuolta tai sukupuolten välistä tasa-arvoa ei erikseen mainita, joten voi olla, ettei jokainen yhteiskuntaoppia opettava ota sitä käsiteltäväksi.

Oppilaanohjauksen oppiaineen vuosiluokkien 1-2 tehtävien määrittelyn yhteydessä luvussa 13.4.12 *Oppilaanohjaus* todetaan, että oppilaita kannustetaan kyseenalaistamaan ja pohtimaan ammatteihin ja koulutukseen liittyviä *ennakkokäsityksiä* sekä tekemään näihin liittyvät valintansa *omia vahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan vastaten* (POPS 2014, 150). Tässä yhteydessä sukupuolesta ei suoranaisesti puhuta. Ammatteihin ja koulutukseen liittyy runsaasti sukupuolistuneita ennakkokäsityksiä, jotka siis myös muiden ennakkokäsitysten lisäksi tulisi ottaa huomioon. Sukupuolinäkökulman tiedostaminen tässä yhteydessä jää kuitenkin jälleen tekstin lukijan varaan.

Samassa luvussa todetaan oppilaanohjauksen myös edistävän tasa-arvoa, ilman tarkempaa erittelyä siitä kuinka tämä toteutuu (POPS 2014, 150). Vuosiluokkien 3-6 oppilaanohjauksen tehtävän määrittelyssä luvussa 14.4.14 sanamuoto on hieman erilainen ja myös sukupuoli tulee mainituksi. Oppilaita kannustetaan pohtimaan *ennakkokäsityksiään* ja tekemään valintansa *ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja* (POPS 2014, 277). Oppilaiden ikäkauden voidaan tulkita tekstin perusteella vuosiluokilla 3-6 olevan sellainen, että omia ennakkokäsityksiä on jo muodostunut. Sukupuolen ajatellaan ilmeisesti myös olevan aiempaa enemmän läsnä vanhempien lasten elämässä ja siksi sukupuoleen sidottujen roolimallien vaikutus huomioidaan.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme yhteenvedon tutkimustuloksistamme. Tulokset perustuvat toteuttamaamme diskurssianalyysiin, jonka aineistona käytimme kaikkien neljän tähän mennessä ilmestyneiden suomalaisten peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden alakouluopetusta koskevia sisältöalueita. Tämä luku rakentuu asettamiemme tutkimuskysymysten kautta; vastaamme jokaiseen kolmesta alakysymyksestämmme omissa alaluvuissaan. Varsinaiseen päätutkimuskysymykseemme *Miten sukupuolta käsitellään suomalaisissa vuosien 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa sekä vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa?* vastaamme näiden alalukujen kautta.

6.1 Sukupuoleen kytkeytyvät kehityslinjat

Vuosien 1985 ja 2014 välillä on suomalainen yhteiskunta ja sen myötä myös peruskoulu käynyt läpi suuria muutoksia: Esimerkiksi kaupungistuminen, väestön ikääntyminen, teknologian huima kehitys ja yhä kiihtyvä globalisaatio ovat vaikuttaneet siihen, millaisia taitoja lasten on katsottu näiden vuosikymmenten aikana tarpeelliseksi osata ja peruskoulussa oppia. Samalla tiede, ja sen mukana sukupuolentutkimus, ovat jatkuvasti kehittyneet sekä luoneet uusia teorioita ja malleja, joiden avulla yhä paremmin voimme ymmärtää ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä -sekä tietysti itseämme.

Ensimmäisten peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden ilmestyessä vuonna 1985 oli suomalainen peruskoulujärjestelmä vielä varsin nuori. Koko peruskoulujärjestelmän syntyyn olivat vaikuttaneet samat ihanteet tasa-arvosta ja hyvinvointivalttiosta, jotka näkyvät selkeästi myös ensimmäisissä -ja kaikissa niitä seuranneissa- opetussuunnitelman perusteissa. (ks. Kuikka 1997, 125; Sahlberg 2015, 43-44.) Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet laadittiin huomattavasti edellisiä suppeammiksi, eikä muiden sisältöjen ohella sukupuoli tai edes sukupuolten tasa-arvoisuus saanut entistä enempää huomiota, vaikka sukupuolentutkimuksen piirissä oltiin kuluneiden yhdeksän vuoden aikana esitetty mullistavia teorioita esimerkiksi Judith Butlerin taholta (ks. Butler 2006, 56-57, 87-88).

2000-luvulla sukupuoli on sanoutunut yhä selkeämmin irti jyrkän biologisesta määritelmästä ja toisaalta sukupuolen vaikutus yksilön elämään ja yhteiskuntaan on tiedostettu entistä paremmin (Heiskala & Husso 2016, 202). Tämä ei kuitenkaan vielä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käy ilmi, vaan vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman

perusteiden tapaan asiakirja on hyvin pitkälti sukupuolineutraali, ja myös joiltakin piirteiltään sukupuolistava. Sen sijaan vuonna 2014 julkaistuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on nähtävissä todellista sukupuolisensitiivisyyttä ja -vastuullisuutta: Sukupuolisensitiivisyys ei jää asiakirjassa ainoastaan väljiksi maininnoiksi tasa-arvon edistämisestä. Lisäksi tätä toiminnan tasolle yltävää vastuullisuutta edistämään on opetussuunnitelman perusteisiin annettu lisäys koulukohtaisesta toiminnallisesta tasa-arvosuunnitelmasta (Opetushallitus 2015).

Peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden uudistuessa niiden välittämä käsitys tiedosta ja oppimisesta on muuttunut. Tällä voi olla vaikutusta myös siihen, kuinka sukupuoli perusopetuksen käytänteissä on näyttäytynyt: Mikäli tieto ymmärretään staattisena ja opetus behavioristisena -kuten vielä vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa-, ei oppilaalle jää sijaa käsitellä kriittisesti esimerkiksi erilaisia sukupuolta sivuavia sisältöalueita. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteista asti opetussuunnitelmista on välittynyt sen sijaan oppimisen ja oppijan aktiivisina ja dynaamisina näkevä oppimiskäsitys, joka antanee paremmin tilaa esimerkiksi oppikirjojen tai opettajan esittämien tietojen kriittiselle puntaroinnille. Varsinaista diskursiivista yhteyttä tiedon- ja oppimiskäsityksen sekä sukupuolen välillä ei kuitenkaan opetussuunnitelmien perusteissa ole nähtävissä.

Vuosien 1985-2014 peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on analyysimme mukaan löydettävissä sukupuoleen kytkeytyvä kehityslinja vuoden 1985 sukupuolistavan essentialismin sävyttämästä neutraaliudesta selkeämmin neutraalien vuosien 1994 ja 2004 kautta vuoden 2014 sukupuolisensitiivisyyteen ja -vastuullisuuteen. Vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteista vuoden 2004 perusteissa on enemmän sukupuolistavia piirteitä. Kaikkia analysoimiamme opetussuunnitelmien perusteita yhdistää sukupuolen näyttäytyminen selkeimmin juuri sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta. Vuosien 1985-2004 opetussuunnitelmien perusteissa tasa-arvoa edistetään pääasiassa sukupuolten muodollisesti yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin, kun taas vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa huomioidaan myös sukupuolen moninaisuus sekä sukupuolirooleista vapautuminen. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet ovat nähtävissä tosiasiallisen tasa-arvon edistäjänä voimakkaammin, kuin muut analysoimistamme opetussuunnitelmien perusteista.

6.2 Käsityksiä sukupuolesta

Sukupuoleen liitetään vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vahvimmin käsitys siitä, ettei sukupuoli ole koulukontekstissa merkittävässä asemassa, ja että siihen tulee suhtautua neutraalisti: Sukupuolten tasa-arvo käsitetään merkitykselliseksi, mutta sitä nähdään edistettävän parhaiten neutraalin suhtautumisen kautta. Samanlaisia tutkimustuloksia ovat aiemmin saaneet myös Gordon ja Lahelma (1992), Lahelma (1992) sekä Rokka (2011). Yhdymme kuitenkin oman analyysimme tuloksissa Rokan (2011, 227) toteamukseen siitä, että vuoden 1985 opetussuunnitelma myös heijastelee sukupuolten segregatiota: Tämä kietoutuu käsityksiin sukupuolesta essentialistisena, biologisena faktana.

Käsitykset sukupuolesta eivät merkittävästi muuttuneet vuosien 1985-2004 opetussuunnitelmien perusteiden aikana. Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteista välittyy niin ikään käsitys sukupuolen näennäisestä merkityksettömyydestä peruskoulussa. Samanlaisia tutkimustuloksia ovat aiemmin saaneet myös Gordon & Lahelma (1999, 93). Sukupuolen vaikutusta meihin ja ympäröivään yhteiskuntaan ei käsitetä niin tärkeänä asiana, että se tulisi huomioida opetussuunnitelmatekstissä. Käsitys sukupuolten essentialistisesti toisistaan eroavasta luonteesta ei kuitenkaan vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden jälkeen ole vahvasti nähtävissä: Liikunnan oppiaineen sukupuolisidonnaisista rajoituksista luovutaan, eikä vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteista lähtien käsityötä enää järjestetä tytöille ja pojille vain “osittain” yhteisenä, kuten vielä vuoden 1985 perusteiden mukaan.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sukupuoleen liitetään vastaavalla tavalla neutraaleja käsityksiä, kuin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa. Sukupuolten tasa-arvoa nähdään edistettävän neutraaliudella ja esimerkiksi sukupuoliroolien olemassaoloa tai niiden välittämisen välttämistä ei huomioida. Analyysimme mukaan työtapojen valinnan yhteydessä (POPS 2004, 19, 249) on kuitenkin myös havaittavissa jonkintasoinen notkahdus essentialistisiin näkemyksiin: Sukupuoli vaikuttaa opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen työtapojen valintaan, mikä viestii käsitystä sukupuolten yksioikoisesta vastakohtaisuudesta, jota ei sen kummemmin tarvitse auki selittää, koska niin vain on traditionalistisesti käsitetty.

Vuonna 2014 julkaistuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sukupuoli ymmärretään selkeästi aiempia opetussuunnitelmien perusteita merkityksellisemmäksi asiaksi ja ilmiöksi: Sukupuoli käsitetään koulukontekstissa tärkeäksi huomioida yhä edelleen tasa-arvon kautta, mutta nyt tasa-arvon edistämisen käsitetään vaativan konkreettisia toimia. Sukupuolen nähdään vaikuttavan kaikkialla ympärillämme, haluamme tai tiedostamme sitä tai emme: Ensimmäistä kertaa sukupuoleen käsitetään kytkeytyvän rooliodotuksia, joita esimerkiksi koulussa työskentelevät aikuiset voivat tiedostamattaankin välittää. Sukupuoleen liitetään ymmärrys sen sosiokulttuurisesti rakentuvasta ja tuotettavasta luonteesta, ei ainoastaan vastakkaisten sukupuolten essentiaalisesta erilaisuudesta.

Kaikissa analysoimissamme opetussuunnitelmien perusteissa sukupuolten tasa-arvo määritellään ”tyttöjen ja poikien” välisenä, eikä muunsukupuolisuutta ja siten sukupuolten moninaisuutta oteta täysin huomioon. Sukupuoleen liitetään tällä tavoin käsitys ainoastaan miehistä tai naisista -ei niiden ulkopuolelle asettuvasta. Erityisesti sukupuolten tasa-arvon käsittelyn yhteydessä tämä on diskurssi, jota toivottavasti seuraavissa opetussuunnitelman perusteissa ei enää pidetä yllä.

6.3 Sukupuolen tilat ja orientaatio

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, kuten myös kaikissa sitä seuranneissa, sukupuolesta puhutaan niin yleisissä osioissa kuin yksittäisiä oppiaineita koskevissa luvuissa. Yleisissä osioissa sukupuoli tulee mainituksi tasa-arvon yhteydessä koulutyön tavoitteita määrittävässä luvussa *2.1 Tavoitteet* (POPS 1985, 13-14). Yksittäisten oppiaineiden tavoite- ja sisältöalueita määriteltäessä sukupuolta koskevaa diskurssia esiintyy liikunnan, käsityön, oppilaanohjauksen, matematiikan, historian ja yhteiskuntaopin yhteydessä (POPS 1985, 39-40, 132-135, 147-149, 175-186, 206-210). Liikunnan oppiaineen kohdalla sukupuoli saa muihin oppiaineisiin verraten eniten tilaa.

Vuoden 1985 perusteissa on nähtävillä niin sukupuolineutraaleja, sukupuolisensitiivisiä kuin sukupuolistaviakin piirteitä. Pääsääntöisesti orientaatio sukupuoleen on kuitenkin neutraali: Sukupuoli ei saa vuoden 1985 perusteissa kovinkaan suurta sijaa ja näin ollen sen merkityksellisyys koulussa kätkeytyy. Mikäli sukupuolesta kuitenkin puhutaan, maininnat ovat osin sukupuolistavia: Esimerkiksi liikunnan oppiaineen sisältöalueissa esiintyvä diskurssi on sukupuolten välisiä eroavaisuuksia korostavaa ja sukupuolistereotypioita

ylläpitävää (POPS 1985, 175). Sukupuolisensitiivisyyttä ilmentää sukupuolten tasa-arvon pitäminen merkityksellisenä.

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa sukupuoli ei ole juurikaan läsnä: Määrällisesti sukupuolta koskevia mainintoja on vielä vähemmän kuin edeltävissä, vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa. Yleisissä osioissa sukupuolta koskevaa diskurssia esiintyy tasa-arvon kautta luvuissa 1.2.1 *Peruskoulun tehtävä* (POPS 1994, 11) sekä 1.2.2 *Koulun arvoperusta* (POPS 1994, 13-14). Yksittäisiä oppiaineita koskevissa osioissa sukupuoli tulee lyhytsanaisesti mainituksi ympäristö- ja luonnontietoa, oppilaanohjausta ja käsityötä koskevissa luvuissa (POPS 1994, 34, 80, 104).

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ovat edeltäviin, vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteisiin verraten yhä selkeämmin sukupuolineutraalisti kirjoitettu asiakirja. Neutraali orientaatio ja sukupuolen häivyttäminen opetussuunnitelman perusteista välittää kuvaa, jonka mukaan sukupuolella ei peruskoulussa olisi merkitystä (ks. Gordon & Lahelma 1999, 93). Paikoin korostetaan oppilaiden sukupuolesta riippumattomia mahdollisuuksia, mikä voidaan tulkita myös pyrkimyksenä sukupuolisensitiiviseen orientaatioon. Sensitiivisyyteen pyritään myös maininnoilla sukupuolten tasa-arvosta. Sukupuolivastuullisuuden ulottuvuutta opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan saavuteta.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sukupuolta koskevaa diskurssia esiintyy edeltäviin, vuoden 1994 perusteisiin verraten enemmän. Sukupuoli ei kuitenkaan näissäkään opetussuunnitelman perusteissa saa merkittävää tilaa. Yleisissä osioissa sukupuoli tulee mainituksi luvuissa 2.1 *Perusopetuksen arvopohja*, 3.4 *Työtavat*, 4.1 *Kodin ja koulun välinen yhteistyö* sekä 7.1 *Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet* (POPS 2004, 12, 19, 22, 38, 42). Yksittäisiä oppiaineita koskevissa osa-alueissa sukupuoli mainitaan biologian ja maantiedon, liikunnan sekä oppilaanohjauksen sisältöalueita ja tavoitteita määriteltäessä (POPS 2004, 178, 249, 258).

Sukupuolineutraalius on vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edeltävien perusteiden tavoin vallitsevin orientaatio. Sukupuolen merkityksellisyys on siis pääsääntöisesti opetussuunnitelman perusteista kätkeytynyt. Osaltaan opetussuunnitelman perusteet heijastelevat vuoden 1994 perusteisiin verraten sukupuolistavampaa suhtautumistapaa, joka ilmenee esimerkiksi sukupuolten välisten eroavaisuuksien

korostamisena työtapojen määrittelyn yhteydessä (POPS 2004, 19, 249).

Sukupuolisensitiivinen orientaatio näyttäytyy vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa lähinnä tasa-arvomainintojen kautta, kuten aiemmissakin perusteissa. Vastuun ulottuvuutta ei saavuteta, sillä tasa-arvon edistäminen asiakirjassa ei ylety käytännön tasolle, vaan diskurssi on hyvin pintapuolinen.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sukupuolta koskevaa diskurssia on aiempiin, vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteisiin verraten enemmän.

Yleisissä osioissa sukupuoli saa tilaa luvuissa 2.1 *Opetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet*, 2.2 *Perusopetuksen arvoperusta*, 3.1 *Perusopetuksen tehtävä*, 3.2 *Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet*, *Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)*, 4.1

Toimintakulttuurin merkitys ja kehittäminen, 4.2 *Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet* sekä 4.3 *Oppimisympäristöt ja työtavat* (POPS 2014, 14-16, 18, 24, 26, 28, 30).

Yksittäisiä oppiaineita koskevissa osa-alueissa sukupuolta koskevaa diskurssia esiintyy äidinkieltä ja kirjallisuutta, toista kotimaista kieltä, vieraita kieliä sekä oppilaanohjausta koskevissa luvuissa (POPS 2014, 104-105, 150, 160, 197, 219, 240).

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on tutkimistamme opetussuunnitelma-asiakirjoista selkeästi sukupuolisensitiivisin- ja vastuullisin. Sukupuolesta puhutaan aiempiin, vuosien 1994-2004 opetussuunnitelmien perusteisiin verraten huomattavasti enemmän, mikä kertoo sukupuolen merkityksellisyyden tunnustamisesta koulukokemusten syntymisen kannalta. Sukupuolta koskeva diskurssi on osin neutraalia, mutta toisaalta sensitiivistä ja vastuullista, sukupuolen moninaisuuden tunnustavaa. Sukupuolivastuullisuuden taso saavutetaan osaltaan myös perusteisiin annetun velvoittavan, toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman laatimista koskevan lisäyksen avulla (Opetushallitus 2015).

7 POHDINTA

Tässä luvussa käsittelemme pohtivalla otteella koko tämän pro gradu -tutkielman laatimisen prosessia. Tarkastelemme myös keskeisimpiä tutkimustuloksiamme ja niiden merkitystä, tutkielmamme eettisyyttä ja luotettavuutta sekä esiin nousevia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Kuten Atjonen (2010, 19) toteaa, pohdinnassa ei ainoastaan kerrata jo esitettyjä asioita, vaan kehitetään ja syvennetään toteutetun tutkielman antia.

7.1 Tutkimusprosessi

Tässä pro gradu -tutkielmassa analysoimme sukupuolta vuosien 1985, 1994, 2004 ja 2014 peruskoulun sekä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Tutkielmamme tarkoituksena on, kuten johdantoluvussa tuomme ilmi, lisätä kasvatustieteen kentälle sukupuolitietoisuutta ja auttaa uusia näkökulmia tarjoten ymmärtämään rakenteita, jotka ohjaavat perusopetusta ja sitä, miten tulevien sukupolvien kuva sukupuolesta rakentuu. Valmis tutkielmamme täyttää nämä tavoitteet: Se on tarjonnut meille, ja toivottavasti tarjoaa myös monelle lukijalle, uutta tietoa ja näkökulmia opetussuunnitelman perusteiden historiallisesta jatkumosta ja nykytilasta, koulun käytänteistä ja niitä institutionalistisesti ohjaavista normeista.

Tutkimusprosessi alkoi tutkimuskysymysten sekä tutkimusmenetelmän määrittelyllä. Tämän jälkeen etenimme teoreettisen viitekehyksen laadinnan kautta opetussuunnitelmien perusteiden diskurssianalyysiin. Tutkimuskysymyksemme olivat alkaneet muotoutua jo kandidaatin tutkielmaa (Ahva & Keränen 2017) laatiessamme, ja meille oli jo varhaisessa vaiheessa melko selkeää, mitä lähdemme tutkimaan. Päättämiskysymystä tarkentavien alakysymysten muotoiluun käytimme paljon aikaa, sillä halusimme niistä analyysiamme tukevia. Lopulliset alakysymyksemme antoivatkin mahdollisuuden tekstin moniulotteiseen tarkasteluun.

Teoriataustan laatimisen aloitimme ennen analyysivaihetta, mutta jatkoimme sen työstämistä analyysin ohessa ja osin sen jälkeenkin: Joustavasti edeten emme liiaksi jumiutuneet tiettyyn teoriataustaan, joka ei sitten välttämättä olisikaan tarjonnut aineistoomme ja juuri tähän tutkielmaan nähden asianmukaista tietoa. Koemme valmiin teoriataustamme toimivan hyvin analyysin taustalla ja selkeästi kuvaavan tutkielmamme kannalta tärkeitä käsitteitä ja teorioita

niin sukupuolen, kuin opetussuunnitelman osalta. Päätimme käsitellä teoriaa monipuolisesti ja eri näkökulmia huomioiden, emmekä keskittyneet vain esimerkiksi yhteen tai kahteen teoriaan sukupuolesta. Tämä valinta toimi analyysiamme ajatellen hyvin, sillä useiden vuosikymmenten varrella laadittujen opetussuunnitelmien taustalla vaikuttaa paljon erilaisia näkökulmia: Tiettyyn teoriaan keskittyminen olisi tuntunut keinotekoiselta, eikä olisi välttämättä antanut meille mahdollisuutta toteuttaa diskurssianalyysia niin syvällisesti, kuin halusimme.

Koimme empiirisen diskurssianalyysin aloittamisen haastavana, sillä menetelmä oli meille entuudestaan tuntematon ja ylipäättään empiirisen tutkielman tekeminen oli meille täysin uutta. Vauhtiin päästyämme ja opetussuunnitelmiin perehdyttyämme analyysi rakentui kuitenkin suhteellisen vaivattomasti. Tässä auttoi tutkimuskysymysten huolellinen ja tutkielman kannalta mielekkäiksi laatiminen. Metodologialuvun laatiminen ja sen yhteydessä diskurssianalyysiin - ja laadulliseen tutkimukseen ylipäänsä - perehtyminen helpottivat analyysin rakentamista. Metodologian tarkastelussa ja päätöksenteossa sen suhteen työskentelyämme edisti kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssi, jossa työstimme myös tätä tutkielmaa. Läpi tutkielman laatimisen meitä auttoi yhteistyömme, sillä kahdestaan oli, kuten Murray (2005, 32) kuvaa, helpompi tehdä päätöksiä ja ratkaista tutkimukseen liittyviä pulmia, kuin yksin. Tutkielman laatimisen aikana meitä motivoi aiheen pitäminen tärkeänä ja tieteellisesti merkittävänä, mitä Murray (2005, 32) korostaa akateemista kirjoittajaa motivoivana tekijänä.

Analyysissa ilmeni tutkimustuloksia, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiimme ja tarjoavat aikaisempiin tutkimuksiin nähden uutta tietoa sekä näkökulmia. Esittelimme ne tulosluvussa alaotsikoidusti alakysymysten kautta, mikä palvelee tutkielman rakenteellista selkeyttä. Seuraavaksi tarkastelemme pohdintaamme tutkimustuloksista.

7.2 Tutkimustulosten tarkastelua

Kaikissa analysoimissamme opetussuunnitelmien perusteissa sukupuoli näyttäytyi selkeimmin sukupuolten välisen tasa-arvon näkökulmasta. Näkemykset sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen keinoista ovat tiedon lisääntyessä ja tuoreempien tutkimustulosten valossa kuitenkin vuodesta 1985 nykypäivään tultaessa muuttuneet: Tätä muutosta heijastelevat myös analysoimamme opetussuunnitelmien perusteet. Vuosien 1985 ja 1994 peruskoulun ja vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa kohti sukupuolten välistä tasa-arvoa pyritään pääsääntöisesti neutraaliudella. Voimassa olevat,

vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet taas pyrkivät edistämään tasa-arvoa konkreettisten toimien kautta.

Vaikka sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen on kaikissa analysoimissamme opetussuunnitelmien perusteissa tunnustettu koulun tärkeäksi tehtäväksi, on sukupuolten välinen segregatio oppimistulosten, koulutuspolkujen ja ammatinvalintojen suhteen vain vahvistunut. Tähän on myös erityisesti viimeisen vuosikymmenen aikana herätty, minkä puolesta puhuvat myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: Sukupuoli käsitetään koulukokemusten syntymisen kannalta tärkeäksi osa-alueeksi ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen ymmärretään vaativan velvoittavia ja konkreettisia toimia pelkkien muodollisten toteamusten sijaan.

Jäimme pohtimaan, miksi juuri tiettyjen oppiaineiden yhteydessä katsotaan tarpeelliseksi nostaa sukupuoli esille, sillä syitä tälle ei teksteissä avata. Kertooko tämä yksinkertaisesti siitä, että eri oppiaineita ja muita opetussuunnitelman osioita koskevien tekstien takana on eri tavoilla sukupuoleen suhtautuvia ihmisiä? Opetussuunnitelma ei synny vain yhden yksittäisen diskurssin tuottajan voimin, vaan sen taustalla voi olla sekä hyvin sukupuolivastuullisia, että sukupuolistavia toimijoita. Lisäksi on syytä pohtia, kuinka poliittinen ilmapiiri vaikuttaa opetussuunnitelman laadintaan: Siihen, kuka opetushallituksessa asioista päättää ja ketkä opetussuunnitelmaa laativat, voi vaikuttaa ihmisten äänestyskäyttäytyminen ja eri puolueiden saama kannatus. Tämä puolestaan voi välittyä esimerkiksi opetussuunnitelmien arvomaailmaan ja käsityksiin sukupuolesta.

Eräissä oppiaineissa sukupuoli näyttäytyy erojen kautta, ja toisissa puolestaan korostetaan oppiaineen mahdollisuuksia tasa-arvon edistämiseen. Erityisesti sukupuoli nähdään opetuksen sisältöä määrittävänä tekijänä liikunnan oppiaineessa vuosien 1985 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteissa: Liikunta kietoutuu fyysiseen toimintaan ja sitä kautta oppilaiden fyysisiin piirteisiin. Tämä voi mahdollisesti olla syynä sukupuolen erityishuomiointiin muihin oppiaineisiin nähden, vaikkakin tästä huolimatta jää perusteettomaksi syyksi tuottaa sukupuolistavia erontekoja.

Käsityön oppiaineessa sukupuolen mukaista erottelua tekstiili- ja tekniseen työhön ei enää vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden jälkeen tapahdu, ja jo vuonna 1985 opetus tapahtuu *osittain* yhteisenä. Käsityön luonne sukupuolten traditionaalisen työnjaon mukaan

eriytyneenä ilmiönä on ilmeisesti tiedostettu kaikkia analysoimiamme opetussuunnitelmien perusteita laadittaessa, mikä välittyy sukupuolen saamisessa tilaa oppiainetta koskevissa osioissa.

Sukupuolten tasa-arvon edistämisen kautta sukupuoli näyttäytyy lyhyinä mainintoina vuodesta 1985 vuoteen 2014 vaihtelevasti eri oppiaineita koskevissa osioissa. Vuosina 1985-2004 tällaisia oppiaineita ovat esimerkiksi eri luonnontieteelliset oppiaineet (ympäristöoppi, matematiikka, teknologiakasvatus), kun taas vuonna 2014 näiden sijasta äidinkieli ja kirjallisuus, toinen kotimainen kieli sekä vieras kieli. Tämä kertoo jossain määrin muutoksesta, joka voi liittyä siihen, että ensinnäkään sukupuolen ei nähdä enää kytkeytyvän siihen, mitä tietoja ja taitoja on mahdollista luonnontieteistä oppia. Lisäksi viestinnän ja kielen merkitys sukupuolten tasa-arvon edistämisen näkökulmasta korostuu nyt toisin kuin aikaisemmin: Tuoreimmissa opetussuunnitelman perusteissa käsitetään kielen ja todellisuuden välinen diskursiivinen yhteys. Oppilaanohjaus näyttäytyy läpi kaikkien opetussuunnitelmien perusteiden tasa-arvon edistämisen roolissa. Tähän voi vaikuttaa oppilaanohjauksen luonteella kokonaisvaltaisena, koulutyöskentelyn läpäisevänä oppiaineena, jossa tiedon välittämisen sijaan pääosassa ovat kasvatus ja ohjaus. Lisäksi oppilaanohjaus suuntautuu jossain määrin oppilaiden tulevaisuuteen, ja sillä voikin olla mahdollisuuksia esimerkiksi sukupuolten välisen ammatillisen segregaaion lieventämisessä.

Missään analysoimistamme opetussuunnitelmien perusteissa ei tuoda ilmi sitä tietopohjaa, eli esimerkiksi tieteellisiä tutkimuksia tai teorioita, jolle opetussuunnitelmateksti on rakentunut. Tämä pätee myös sukupuoleen kytkeytyviin osioihin: Vaikka sukupuoli on jossain määrin läsnä ja sitä käsitellään kaikissa vuosien 1985-2014 opetussuunnitelmien perusteissa, ei missään kohdin analysoimiamme tekstejä ole nähtävissä viittauksia sukupuolentutkimuksen teorioihin. Myöskään aihetta aiemmin käsitelleessä tutkimuskirjallisuudessa ei nosteta esille, minkälaisia teorioita sukupuolesta opetussuunnitelmien perusteet heijastelevat. Tästä voidaan päätellä, ettei opetussuunnitelmien laadinnassa ole otettu huomioon sukupuolentutkimuksen näkökulmaa mahdollisesti lainkaan. Aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin koskeneet ainoastaan vuosien 1985-2004 opetussuunnitelmien perusteita ja meidän analyysimme mukaan vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet ovat selkeästi sukupuolisensitiivisimmät ja -vastuullisimmat laatuaan: Luultavimmin tähän kehityslinjaan ovat vaikuttaneet myös sukupuolivastuullisuutta edistäneet sukupuolentutkimuksen teoriat.

Vaikka sukupuolta suomalaisissa opetussuunnitelmien perusteissa koskevaa tutkimusta on laadittu aikaisemminkin, ovat nuo aikaisemmat tutkimukset vähäisiä ja merkittävien osin vanhentuneita. Kuten Raatikainen (2006, 98) toteaa, tieteellinen tieto ei tarjoakaan lopullisia tuloksia, vaan tiede voi edistyä ja sitä voidaan täydentää uusilla tutkimustuloksilla. Tämän tutkielman tulokset tuovat uutta tietoa ja näkökulmia sukupuolentutkimuksen ja kasvatustieteen kentille. Tuorein analysoiduista opetussuunnitelmien perusteista osoittautui sukupuolinäkökulmasta selkeästi erilaiseksi, kuin kaikki kolme sitä edeltävää: Neutraalius ei enää vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ole vallitsevin orientaatio. Nykyhetken näkökulmasta ja sukupuolta koskevan teorian tiedon valossa tarkasteltuna näennäisen neutraalit vuosien 1985 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet sisältävät sukupuolistavampaa orientaatiota, kuin niitä koskevissa aikaisemmissa tutkimuksissa on tuotu esille. Kehitystä huomattavasti aiempaa sukupuolivastuullisempaan suuntaan on siis tapahtunut. Tutkielman tarjoama tieto voi auttaa näkemään syitä sille, miksi sukupuolistuneet rakenteet ovat jatkaneet jossain määrin näinkin pitkään koulumaailmassa ja sitä myötä muualla yhteiskunnassa olemassaolonsa. Se auttaa myös toivottavasti vaalimaan niitä päätöksiä ja linjauksia, jotka opetussuunnitelman perusteiden nykyhetkiseen sukupuolta koskevaan orientaatioon ovat johtaneet. Tutkielma herättelee lisäksi kehittämään linjausta vielä nykyistäkin sukupuolivastuullisemmaksi tuomalla ilmi esimerkiksi muunsukupuolisuuden huomioon otamisen puutteen.

7.3 Luotettavuus ja eettisyys

Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä antoi tutkielman tekemiselle melko väljän teoreettisen viitekehyksen. Diskurssianalyysin luonteeseen kuuluu tutkimuksen räätälöinti kulloiseenkin tutkimukseen sopivaksi eikä esimerkiksi tarkkaa mallia analyysin rakenteeseen ole ennalta määritetty (Jokinen ym. 2016, 25). Ennen analyysin tekemistä emme halunneet asettaa tutkielman tuloksille tarkkoja hypoteeseja, jotta ne eivät ohjaisi analyysiamme ”haluamaamme” suuntaan. Tarkastelimme aineistoamme analyttiseen objektiivisuuteen pyrkien. Tämä lisää tutkielmamme luotettavuutta. Luotettavuuden arvioinnin tekee jossain määrin haastavaksi analyysimenetelmämme luonne: Diskurssianalyysi on laadullinen ja tekijöidensä näköinen kokonaisuus, jolla ei pyritä tuottamaan universaalia, mitattavissa tai yleistettävissä olevaa tietoa (Jokinen 2004, 191-194; Suoninen 1999). Diskurssianalyysi kuitenkin mahdollisti tutkielmamme suhteen kokonaiskuvan antamisen tietyistä ilmiöistä; sukupuolesta peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 1985-2014.

Diskurssianalyysin väljyys tutkimusmenetelmänä oli analyysimme kannalta sekä haaste, että mahdollisuus. Prosessin alkumetreillä olisimme kaivanneet analyysin tueksi tarkempia raameja siitä, kuinka menetelmää tulisi käyttää ja kuinka tutkimustyössä sen puitteissa edetä. Kuten Lichtman (2013, 18-19) toteaa, laadullisen tutkimuksen tekijöille onkin tyypillistä kokea epävarmuutta siitä, kuinka tutkimus “pitäisi tehdä”, vaikka mitään yhtä oikeaa vastausta kysymykseen ei ole. Juuri tämä vapaus lopulta tuki aineiston analyysia: Ilman hyvin tiukkoja, systemaattisia raameja pystyimme pureutumaan aineistoomme syvällisesti ja eri näkökulmista takertumatta tiettyihin lähtöolettamuksiin. Olimme avoimia myös aineistosta analyysivaiheessa nousevalle yllätyksellisyydelle, emmekä jumiutuneet tarkastelemaan sitä esimerkiksi vain yhden ennalta määritellyn teorian näkökulmasta. Sen sijaan tarkastelimme aineistoa eri lähestymistapojen ja teorioiden valossa, emmekä tyytyneet yksioikoisiin johtopäätöksiin. Tutkielma ei ole jäänyt pintapuoliseksi tai keinotekoiseen luokitteluihin pakotetuksi. Menetelmänä diskurssianalyysi soveltui lopulta opetussuunnitelmien perusteiden analysointiin hyvin ja sen avulla myös saimme vastauksia asettamiimme tutkimuskysymyksiin.

Tutkielmamme luotettavuutta lisää osaltaan kahden tutkijan yhteistyö: Tutkijan positio on väistämättä jollain tapaa mukana tämänkaltaisessa, laadullisessa tutkimuksessa (Lichtman 2013, 21), mutta kahden tutkijan yhteistyössä asioita tarkastellaan aina kahden eri näkökulman valossa, mikä lisää kuvailevan tutkimuksen objektiivisuutta (Salminen 2011, 4-8). Tämä tukee diskurssianalyttistä, kriittistä tutkimusotetta.

Luotettavuuteen pyrimme myös käyttämällä lähteitä kattavasti sekä tarkastelemalla aineiston valintaa ja kohdentamista sekä sen käyttöä kriittisesti (ks. Lichtman 2013, 163-164). Hyödynsimme mahdollisimman ajankohtaista tutkimustietoa sekä esimerkiksi käsikirjamaisia teoksia, artikkeleita, oppaita, lakitekstejä ja opetushallituksen julkaisuja. Lähdekirjallisuutemme lukeutuu sekä suomen- että englanninkielisiä lähteitä. Monipuolinen lähteiden käyttö rakentaa analyysillemme kattavan teoreettisen viitekehyksen. Tutkielman luotettavuuden kannalta on tärkeää tuoda esille pääkäsitteet ja pohtia niiden suhdetta toisiinsa, minkä toteutamme kattavasti tutkielmamme teorialuvussa (Hallamaa, Lötjönen, Launis & Sorvali 2006, 397-398; Sarajärvi & Tuomi 2009, 129-130). Olemme myös hyödyntäneet esimerkiksi Atjosen (2010) opasta tieteellisen raportin laatimisesta varmistaaksemme tutkielmamme rakenteellisen ja tieteellisen relevanttiuden.

Tutkimustuloksemme kulkevat pääsääntöisesti linjassa aikaisempien aihetta koskevien tutkimusten kanssa (Gordon & Lahelma 1992; 1999; Lahelma 1992; 1993; Rokka 2011).

Aiemmissa, erityisesti Gordonin & Lahelman, tutkimuksissa vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden sukupuolistavia ja sukupuolistereotypioihin nojaavia piirteitä ei kuitenkaan ole eritelty niin tarkkaan, kuin meidän tutkielmassamme, vaan asiakirjaa on pidetty selkeämmin ainoastaan sukupuolineutraalina. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa puolestaan tasa-arvo koskee Rokan (2011, 232) mukaan kattavasti kaikkia koulun käytänteitä, mitä emme omassa tutkielmassamme havainneet. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteista ei vielä tätä tutkielmaa laatiessamme ollut aiempaa sukupuolta koskevaa tutkimusta.

Tutkielmamme eettisyyttä voidaan lähestyä jo tutkimusaiheen valinnan kautta. Aiheen valinta on itsessään eräänlainen eettinen ratkaisu; tutkimme sitä, mitä pidämme tärkeänä ja minkä aihepiiristä haluamme lisätä tietämystä itsellemme ja muille (Edwards & Mauthner 2002, 14; Sarajärvi & Tuomi 2009, 129). Tämän taustalla vaikuttavat arvot ja asenteet, jotka kuvastavat tutkielman tekijöiden elämänskatsomusta. Samat arvolatautuneet valinnat saattavat jollain tapaa välittyä myös tutkielman tuloksiin asti. (Lichtman 2012, 25, 163-164.)

Eettisyyden ja luotettavuuden lisäämiseksi pyrimme tuomaan ilmi omia intressejämme tutkielman laatimiseen liittyen jo johdantoluvussa, sekä, kuten mainittua, pyrkimällä tarkastelemaan asioita useista näkökulmista. Ilmaisimme myös selkeästi läpi tutkielman, mikä on omaa tulkintaamme ja mikä taas lähteistä tai tutkittavasta aineistosta peräisin olevaa tietoa. Tiedostimme myös sen, että jo ennen analyysiprosessia meillä molemmilla on saattanut olla käsityksiä siitä, mitä mahdollisesti tahdomme sanoa tai millaista viestiä tutkielmamme haluamme välittävän. Tutkielman eettisyyden lisäämiseksi pyrimme pitämään analyysiprosessin eri vaiheet läpinäkyvinä ja tarvittaessa kyseenalaistimme aikaisempia käsityksiämme sekä etsimme uusia tapoja hahmottaa esille nousseita ilmiöitä. Kriittinen suhtautumisemme niin omiin ennakkokäsityksiimme, kuin aineistoon itseensä ja käsittelemme teorioihin täyttää tieteellisen avoimen ajattelun velvollisuuden. (Hirvonen 2006; Gordon 2006, 247.)

Tutkielmamme ei tarjoa kansainvälisesti yleistettävissä tai siirrettävissä olevaa uutta tietoa, sillä se fokusoituu nimenomaan suomalaisiin, tiettyjen vuosien peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin ja niiden alakoulua koskeviin sisältöalueisiin. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteiden mukaisesti se sitä vastoin kuvaa ja tulkitsee syvällisesti tiettyä ilmiötä (Alasuutari 2011, 44; Lichtman 2013; Sarajärvi & Tuomi 2009, 9-16).

Tämän tutkielman laatimisen myötä olemme saaneet kokonaisvaltaisen kuvan sukupuolen rakentumisesta ja siitä, kuinka se kietoutuu osaksi opetusta ohjaavia asiakirjoja,

opetussuunnitelmien perusteita. Koemme, että aihepiiristä karttunut tietämys tukee ammatillista kasvuamme opettajina, ja tutkimusprosessin myötä kykenemme toimimaan kasvatuksen sekä opetuksen kentällä entistä sukupuolisensitiivisemmin ja -vastuullisemmin. Tiedostamme yhä selkeämmin vastuumme arvojen ja asenteiden ylläpitäjinä ja välittäjinä, ja toivomme tutkielmamme tarjoavan myös muille kasvatustieteen ammattilaisille ja opettajille välineitä oman toiminnan sukupuolitietoisempaan ja -vastuullisempaan suuntaan viemiseksi.

On mielenkiintoista pohtia, miten sukupuoli näyttäytyy seuraavissa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Mikäli aikaväli nyt voimassa olevien ja seuraavien opetussuunnitelman perusteiden julkaisun välillä on samansuuntainen, kuin aikaisemmin, ilmestyvät seuraavat noin vuonna 2024. Niiden valmistelutyökin on voitu jo tätä kirjoittaessamme aloittaa. Sukupuoli ja siihen liittyvät kysymykset näkyvät tällä hetkellä voimakkaasti mediassa ja esimerkiksi eri poliittiset puolueet ovat kampanjoineet sukupuolen moninaisuuteen tai sukupuolirooleihin liittyen. Toisaalta julkisessa keskustelussa ja esimerkiksi kasvatustieteellisessä koulutuksessa näyttävät entisestään korostuneen feminismi ja moninaisuuden ymmärtäminen, toisaalta merkittävää yhteiskunnallista valtaa käyttää myös äänekkäästi sukupuoleen hyvin konservatiivisesti suhtautuvia tahoja. Sukupuoli ja siihen liittyvät kysymykset herättävät voimakkaita tunteita, joiden taustalla on kokemuksemme mukaan usein silkkaa tietämättömyyttä: Esimerkiksi toiminnallisten tasa-arvosuunnitelmien laadinnan astuessa pakolliseksi suutuivat eräät tahot julkisessa keskustelussa kovaäänisesti siitä, kuinka tytöt eivät enää saa olla tyttöjä ja pojat poikia, vaikka kyse ei ole siitä (ks. Kujala & Syrjäläinen 2010, 26): Sukupuolivastuullisuus ei estä ketään ilmaisemasta sukupuoltaan haluamallaan tavalla, vaan päinvastoin tekee sen kaikille mahdolliseksi.

Sukupuolivastuullisuuden lisäämiseksi olisi tärkeää, että opetussuunnitelmauudistuksen myötä voimaan astunut velvoite koulukohtaisten, toiminnallisten tasa-arvosuunnitelmien laatimisesta tehtäisiin entistä näkyvämmäksi, ja että opettajat todella ymmärtäisivät sen tärkeyden, sekä toimisivat sen mukaisesti. Opetussuunnitelmien perusteissa tapahtunut muutos sukupuolitietoisempaan ja -vastuullisempaan suuntaan ei vielä itsessään riitä muuttamaan myös peruskoulujen arkea, mikäli opettajat eivät vie opetussuunnitelmatekstien sisältöä toiminnan asteelle.

Uudistuksilla on vaara jäädä vain paperiin kirjatuiksi tavoitteiksi, ellei niiden toimeenpanosta tai toimivuudesta koskaan kerätä tietoa. Opettajien asenteita ja kokemuksia tulisi sukupuolivastuullisuuden näkökulmasta tutkia entistä enemmän, jotta mahdollisiin

negatiivisiin kokemuksiin, muutosvastarintaan tai tietämättömyyteen osattaisiin vastata esimerkiksi opettajien täydennyskoulutuksella tai opettajankoulutusta kehittämällä. Tällainen tiedonkeruu opetussuunnitelman perusteiden ja niihin annettujen lisäysten noudattamisesta sukupuolivastuullisuuden näkökulmasta on yksi tutkielmamme jatkotutkimusmahdollisuuksista. Myös laadittujen koulukohtaisten tasa-arvosuunnitelmien sisällöstä ja laadusta, sekä mahdollisista eri koulujen välillä esiintyvistä eroavaisuuksista olisi tärkeää saada tutkimustietoa tasa-arvosuunnitelmien kehittämiseksi ja käytännön tasa-arvotyön edistämiseksi. Kerätyn tiedon pohjalta tulisi varmistaa opettajille riittävät resurssit mahdollisen täydennyskoulutuksen saamiseen ja tarvittaessa myös kehittää opettajankoulutusta.

LÄHTEET

Aarnipuu, T. (2008). Trans - Sukupuolen muunnelmia. Helsinki: Like.

Acker, J. (1992). From Sex Roles to Gendered Institutions. *Contemporary Sociology*
Vol. 21, No. 5 (Sep., 1992), (s. 565-569).

Ahva, L. & Keränen, N. (2017). Sukupuoli peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Oulun yliopisto. Viitattu: 14.5.2018, saatavilla:
<http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201703301413.pdf>

Alanko, K. (2010). Childhood Gender Atypical Behavior and Adult Same-Sex Sexuality. Åbo: Åbo Akademi University.

Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). Kasvatussosiologia. Juva: PS-kustannus.

Anttila, O. (2012). Raskaussyrjinnän kieltö. Teoksessa: Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. (s. 226-244). Tallinna: Raamatutrukikoda.

Arnesen, A. & Ní Chárthaigh, D. (1992). Series on equal opportunities and teacher education in Europe: Vol. 1, Pathways to change : gender and curriculum development in teacher education. Sheffield: Pavic cop.

Atjonen, P. (2010). Akateemisen tutkielman raportointioppas erityisesti kasvatustieteellisen alan opiskelijoita varten. Joensuu: Itä-Suomen Yliopisto.

Autio, T. (2017). Esipuhe. Teoksessa: Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus - Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. (s. 7-16). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

- Autio, T. (2017). Johdanto. Teoksessa: Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus - Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. (s. 17-60). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Autio, T. (2003). Postmodern paradoxes in Finland: The confinements of rationality in curriculum studies. Teoksessa: International handbook of curriculum research. (s. 301-328). London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Baron-Cohen, S. (2003). The Essential Difference. London: Penguin Books.
- Beauvoir, S. (1949/1988). The Second Sex. London: Pan Books.
- Bjéren, G. & Elgqvist-Saltzman, I. (1994). Gender and Education in a Life Perspective. Stockholm: Avebury.
- Butler, J. (1990/2006). Gender Trouble, feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, Chapman & Hall, Inc New York.
- Clark, A. & Millard, E. (1998). Gender in the secondary curriculum: Balancing the books. Viitattu, 23.2.2018, saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzEzNjYwOV9fQU41?si=d=03e615a7-8387-4e5b-888d-9e0ea097c7c6@sessionmgr120&vid=0&format=EB&rid=1>
- Connell, R. (2009). Gender In World Perspective. Second edition. Cambridge: Polity Press.
- Edwards, R. & Mauthner, M. (2002). Ethics and feminist research: Theory and practice. Teoksessa: Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. & Miller, T. (toim.) Ethics in qualitative research. (s. 14-31). London: SAGE Publications.
- Goodson, I. (2001). Opetussuunnitelman tekeminen - Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Joensuu: University Press.

- Gordon, T. (2006). Naistutkimus ja eettisyyden teoriat ja käytännöt. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. (s. 241-257). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (1999). Rajankäyntiä. Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa: Arnesen, A. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä: Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17. (s. 91-106). Helsinki: Yliopistopaino.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (1992). Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa: Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan: tyttökuulttuuri murroksessa. (s. 314–327). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Grosz, E. (1989). Sexual Difference and the Problem of Essentialism. Viitattu: 23.3.2018, saatavilla: <http://ccs.ihr.ucsc.edu/inscriptions/volume-5/elizabeth-grosz/>
- Halinen, I. (2014). Miksi ja miten suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat? Viitattu: 18.3.2018, saatavilla: http://www.oph.fi/download/155015_miksi_ja_miten_suomalaiset_opetussuunnitelmat_muuttuvat_30012014.pdf
- Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (2006). Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen normit. Teoksessa: Hallamaa J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. (s. 397-403). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Hautakorpi, J., Jääskeläinen, L., Kajander, V., Lempinen, M., Niittymäki, H., Onwen-Huma, H. & Pirttijärvi, A. (2015). Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Viitattu: 23.3.2018, saatavilla: http://www.oph.fi/download/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji.pdf
- Heiskala, R. & Husso, M. (2016). Suomalaisen sukupuoliradikalismin kolme aaltoa ja erojen politiikka. Teoksessa: Husso, M. & Heiskala, R. (toim.) Sukupuolikysymys. (s. 187-208). Tallinna: Gaudeamus.

- Hiltunen, J., Nissinen, K., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vettenranta, J. (2016). Lapsuudesta eväät oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2002). Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Hirvonen, A. (2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa: Hallamaa J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. (s. 31-49). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Hooper, R. (1971). The Curriculum: Context, Design & Development. Edinburgh: The Open University Press.
- Huopainen, H. (1992). Tytöstä nuoreksi naiseksi. Psykologinen näkökulma tytön sukupuoli-identiteetin kehitykseen. Teoksessa: Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa. (s. 37-46). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Huttunen, J. (1992). Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huuki, T. Kivijärvi, A. & Lunabba, H. (2018). Kohti sukupuolivastuullista poikatutkimusta. Teoksessa: Huuki, T., Kivijärvi, A. & Lunabba, H. (toim.) Paljon puhetta pojista. Johdatus poikatutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Huuska, M. (2010). Transsukupuolisuuden tutkimus Suomessa. Teoksessa: Saresma, T., Rossi, L. & Juvonen, T. (toim.) Käsikirja sukupuoleen. (s. 155-158). Tampere: Vastapaino.
- Huuska, M. & Karvinen, M. (2012). Persoonaa on aina enemmän kuin sukupuoli. Teoksessa: Ylitapio-Mäntylä, O. (toim.) Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. (s. 31-53). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Ikävalko, E., Palmu, T. & Tainio, L. (2010). Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa: Ikävalko, E., Palmu, T., Suortamo, M., Tainio, L. & Tani, S. (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. (s. 13-22). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Komulainen, E. (2004). Perusopetuksen oppimistuloksien meta-arviointi. Helsinki: Opetushallitus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. (2002). Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Helsinki: Opetushallitus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Nyysölä, K. (2009). Alueellinen vaihtelu koulutuksessa - Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus.
- Jokinen, A. (2010). Kriittinen mies- ja maskuliinisuustutkimus. Teoksessa Saresma, T., Rossi, L. & Juvonen, T. (toim.) Käsikirja sukupuoleen. (s.128- 139). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. (2004). Yhdestä puusta. Maskuliinisuuksien rakentuminen populaarikulttuureissa. Tampere: Tampere University Press.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1993). Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyyttiset käsitteet. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. (s. 17-47). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (1999). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. (s. 54-100). Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. & Suoninen, E. (1999). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. (s. 233-252). Tampere: Vastapaino.
- Juvonen, T. (2016). Irtiottoja sukupuolen luonnollisuudesta. Teoksessa: Husso, M. & Heiskala, R. (toim.) Sukupuolikysymys. (s. 33-53). Tallinna: Gaudeamus Oy.

- Kaiharju, S. (2013). Oppilaiden välinen tasa-arvo opetussuunnitelmien perusteissa. Lapin yliopisto. Viitattu: 19.2.2017, saatavilla: <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59791/Kaiharju.Sannariikka.pdf?sequence=2>
- Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (2012). Tasa-arvosta ja sen lukemisesta toisin. Teoksessa: Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. (s. 7-27). Tallinna: Raamatutrukikoda.
- Kartovaara, E. (2004). Perusopetuksen yleiset valtakunnalliset tavoitteet. Teoksessa: Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.) Uudistuva perusopetus - Näkökulmia opetukseen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. (s. 66-68). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy & Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. (s. 74-105). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivunen, A. (1996). Sorto. Teoksessa: Koivunen, A. & Liljeström, M. (toim.) Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen. (s.35-75). Tampere: Vastapaino.
- Koivunen, A. & Liljeström, M. (1996). Kritiikki, visiot, muutos. Teoksessa: Koivunen, A. & Liljeström, M. (toim.) Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen. (s. 9-34). Tampere: Vastapaino.
- Kokko, S. (2008). Sitkeästi sukupuolittunut käsityöopetus. Kasvatus 4/2008. (s. 348-358).
- Korhonen, P. (1998). Sukupuoli, elämänkulku ja ohjaus: sukupuolisensitiivisen ohjauksen opetussuunnitelman kehittämistyön teoreettiset ja pedagogiset perusteet. Vantaa: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos 1998.
- Korvajärvi, P. (2010). Sukupuolistunut ja sukupuolistava työ. Teoksessa: Saresma, T., Rossi, L. & Juvonen, T. (toim.) Käsikirja sukupuoleen. (s. 183-196). Tampere: Vastapaino.

- Korvajärvi, P. (2016). Sukupuoliero työssä: numerot ja käytännöt. Teoksessa: Husso, M. & Heiskala, R. (toim.) Sukupuolikysymys. (s. 142-186). Tallinna: Gaudeamus.
- Kouluhallitus. (1985). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuikka, M. (1997). A History of Finnish Education. Keuruu: Otava.
- Kujala, T. & Syrjäläinen, E. (2010). Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus -vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa: Ikävalko, E., Palmu, T., Tainio, L., Tani, S. & Suortamo, M. (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. (s.25-40). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuusela, J. (2006). Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. Oppimistulosten arviointi 6/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusipalo. (2002). Mikä on se arvo, jota tasa-arvopolitiikka tavoittelee? Teoksessa: Holli, A., Saarikoski, T. & Sana, E. (toim.) Tasa-arvopolitiikan haasteet. (s. 208-220). Helsinki: Wsoy.
- Lahelma, E. (1992). Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, E. (1987). Sukupuolten tasa-arvo koulussa: Tutkimuskartoitus tasa-arvokokeilutoimikunnalle. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lahelma, E. (1993). Policies of Gender and Equal Opportunities in Curriculum Development: Discussing the Situation in Finland and Britain. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609. Viitattu: 8.3.2018, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>

- Lammi-Taskula, J. & Salmi, M. (2016). Perhe, työ ja sukupuoli. Teoksessa: Husso, M. & Heiskala, R. (toim.) Sukupuolikysymys. (s. 161-184). Helsinki: University Press.
- Lappalainen, S., Lahelma, E., Pehkonen, L. & Isopahkala-Bouret, U. (2012). Gender Neutralities, Dichotomies and Hidden Inequalities: Analysis of Vocational Teachers' Reflections on Gender in the Profession. Viitattu: 12.4.2018, saatavilla: <https://link-springer-com.pc124152.oulu.fi:9443/content/pdf/10.1007%2Fs12186-012-9082-0.pdf>
- Lehtonen, J. (2003). Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lehtonen, J. (2006). Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt Suomen kunnissa. Keinoja ja ideoita yhdenvertaisuuden tueksi. Viitattu: 15.3.2018, saatavilla: http://www.rakennerahastot.fi/vanhat_sivut/rakennerahastot/tiedostot/esr_julkaisut_2000_2_006/tutkimukset_ja_selvitykset/09_08-06_seksuaalija_sukupuolivahemmistot_suomen_kunnissa_keinoja_ja_ideoita_yhdenvertaisuuden_tueksi.pdf
- Lichtman, M. (2013). Qualitative Research in Education. A User's Guide. Thousands, CA: Sage Publications.
- Liljeström, M. (2004). Feministinen metodologia - mitä se on? Teoksessa: Liljeström, M. (toim.) Feministinen tietäminen - Keskustelua metodologiasta. (s. 9-21). Tampere: Vastapaino.
- Lindberg, M. (2004). Kehityksen kieli - luodaanko maailmaa sanoilla? Teoksessa: Gylling, H. (toim.) Kehityksen etiikka ja filosofia. (s. 86-106). Helsinki: Gaudeamus.
- Lindström, A. (2005). Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa: Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. (s.18-35). Helsinki: Yliopistopaino.

- Lindström, A. (2004). Perusopetus uudistuu: Teoksessa: Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.) Uudistuva perusopetus - Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. (s. 7-10). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy & Opetushallitus.
- McGuinness, D., Lloyd, B., & Archer, J. (1976). Exploring sex differences. New York: Academic Press.
- Mead, M. (1977). Sex and temperament in three primitive societies. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Menard, S. (1991). Longitudinal Research. Viitattu: 15.5.2018, saatavilla: <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzI0NzM5X19BTg2?sid=9ee047a9-81d4-482d-9fdf-2218d0beef10@sessionmgr4009&vid=0&format=EB&rid=1>
- Merimaa, E. (2004). Lukijalle. Teoksessa: Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.) Uudistuva perusopetus - Näkökulmia opetukseen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. (s. 5-6). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy & Opetushallitus.
- Metso, T. (1992). Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa: Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa. (s. 270-283). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Metsämuuronen, J. (2003). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Murray, R. (2010). Writing for Academic Journals. Berkshire: Open University Press.
- Mustola, K. & Pakkanen, J. (2007). Johdanto. Teoksessa: Mustola, K. & Pakkanen, J. (toim.) Sateenkaari-Suomi. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen historiaa. (s. 11-14). Helsinki: Like.
- Naskali, P. (2010). Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa: Saresma, T., Rossi, L. & Juvonen, T. (toim.) Käsikirja sukupuoleen. (s. 277-288). Tampere: Vastapaino.

- Nousiainen, K. (2012). Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa: Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. (s. 31-56). Tallinna: Raamatutrukikoda.
- Nousiainen, K. (2012). Suomen syrjinnänvastainen lainsäädäntö. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslaki. Teoksessa: Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. (s. 143- 174). Tallinna: Raamatutrukikoda.
- Numminen, J. (2000). Peruskoulu elää -peruskoululainsäädännön kehitys 1960-luvulta 1990-luvulle. Teoksessa: Wass, S. (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. (s. 36-46). Saarijärvi: Offset OY / Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.
- Oakley, A. (2015). Sex, Gender and Society. Dorchester: Dorset Press.
- Opetushallitus. Opetushallituksen www-sivut. Viitattu: 3.4.2018, saatavilla: <http://www.oph.fi/38>
- Opetushallitus. (1994). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 5.4.2018, saatavilla: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu: 5.4.2018, saatavilla: [http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014 .pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2015). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 täydentäminen - Koulukohtainen tasa-arvosuunnitelma. Viitattu: 18.4.2018, saatavilla: http://www.oph.fi/download/172062_Maaraus_perusopetus_63_011_2015.pdf

- Rokka, P. (2011). Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rossi, L. (2010). Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa: Saresma, T., Rossi, L. & Juvonen, T. (toim.) Käsikirja sukupuoleen. (s. 21-37). Tampere: Vastapaino.
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex. Teoksessa: Reiter, R. (toim.) Toward an Anthropology of Women. (s. 157-165). New York: Monthly Review Press.
- Sahlberg, P. (2015). Suomalaisen koulun menestystarina: Ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Julkisjohtaminen 4. Vaasa: Vaasan yliopisto
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Latvia: Tammi.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Scott, J. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. The American Historical Review 91(5): 1053-1075.
- Seksuaalinen tasavertaisuus Ry. SETA Ry:n www-sivut. Viitattu: 6.2.2018, saatavilla: <http://seta.fi/sukupuoli/>
- Seksuaalinen tasavertaisuus Ry. (2015) Sukupuolen moninaisuus. Helsinki: Trinket Oy. Viitattu: 14.5.2018, saatavilla: https://www.dropbox.com/s/u17x78zqn00didj/sukupuolen_moninaisuus_2015_sivut.pdf?dl=0

- Stoller, R. (1968/1984). Sex and Gender. The Development of Masculinity and Femininity. Viitattu: 8.12.2017, saatavilla: http://web.b.ebscohost.com/pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzM2NzE0MI9fQU41?sid=8fa26d6a-10a3-4e93-8007-b20ac3016548@sessionmgr102&vid=0&format=EB&lpid=lp_275&rid=0
- Suomen perustuslaki. Viitattu: 15.3.2018, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Sutherland, M. (1981). Sex Bias in Education. Theory and Practice in Education 2. London: Blackwell Press Ltd. 40.
- Suoninen, E. (1999). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. (s. 17-36). Tampere: Vastapaino.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). OECD:n PISA-tulosten www-sivut. Viitattu: 18.3.2018. Saatavilla: <http://www.oecd.org/pisa/data/>
- Tilastokeskus. (2013). Sateenkaariperheet tuovat väriä tilastoihin. Viitattu: 17.3.2018, saatavilla: http://www.stat.fi/artikkelit/2013/art_2013-09-23_001.html?s=0
- Uusikylä, K. (2005). Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa: Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. (s. 13-17). Helsinki: Yliopistopaino.
- Wetherell, M. & Edley, N. (1995). Men in Perspective. Practice, Power and Identity. Padstow, Cornwall: T. J. Press.
- Wiesner-Hanks, M. (2001). Gender in History. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Vilka, H. (2010). Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vuorikoski, M. (2005) . Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa: Kiilakoski,T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. (s. 31-61). Tampere: Vastapaino.
- Wharton, A. (2009). The sociology of gender: An introduction to theory and research. John Wiley & Sons.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012). Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Ylitapio-Mäntylä, O. (toim.) Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. (s.15-29). Jyväskylä: PS-kustannus